

教職の専門職性と教員の 労働者性との現実関係

——教職理論研究の方法論(2)——

勝野 尚 行

はじめに

この論文は、1972年度の日本教育学会第31回大会（於、京都大学）において発表した論文「教職理論研究の方法論〔Ⅰ〕」にひきつづいて、本年1973年度の日本教育学会第32回大会（於、千葉大学）において発表した論文「教職理論研究の方法論〔Ⅱ〕——教職の専門職性と教員の労働者性との現実関係——」の第一章問題提起のところ若干手を加えたものである。自分としては、註なども付加したうえ、若干なり当該論文を発展させているつもりである。

昨年度の発表論文で私たちは、私たちの「専門職としての教職」理論研究の基本テーマが、『教育実践と教育行政』を出版した後、そこで提起した私たちの教職理論構想を、現場教員の教室・職場・地域における実践・運動のなかにもちこみ、その価値をそのつぼのなかで詳細にわたって点検しながら、教員（集団）の教育権の確立の運動、ひいては国民の教育主権の確立の運動に真に役立ちうるような教育運動理論にまでその構想を発展させていくことに移行した、と考えていることを明らかにするとともに、そのような理由から現場教員との共同研究会の組織化に着手している旨明らかにしておいた。⁽²⁾

私たちのこの一年間の共同研究は、およそのところ、以上の構想にしたがってすすめられてきた。現在の研究会の構成は、教育学研究者3名、現場教員4

名となっているが、以後、研究会では現場教職員共同研究者の比重をさらに高めていく予定である。なお、共同研究論文「教職理論研究の方法論〔Ⅱ〕」の執筆には参加していないが、私たちの研究をさらにすすめるうえでどうしても参加が必要であった岐阜県立大垣北高校の山岸一氏、岐阜県教組恵那支部の三尾幹夫氏の2名がとくに共同討議に参加下さっていることを明らかにしておきたい。山岸氏にはとくに岐阜県「教育正常化」問題（氏は「正常化」攻撃を受けた時代〈1962年から64年まで〉の県高教組委員長である）について、三尾氏にはとくに恵那の教育（氏は恵那出身の岐教組教文部長であった）について、詳しい報告をうけた。記して謝意を表したいと思う。その他、西濃および各務原での教職理論研究会の現場教職員共同研究メンバーにも多くを負っていることはもちろんのことである。なお、各務原市での研究会の組織化・発展に困難な条件のなか大いに尽力くださった各務原市教組教文部長の高橋正治氏にはとくにお礼をいいたい。

その後このように多くの現場教職員との共同研究のなかでできたのが本論文（第一次報告）の「問題提起」の章であるが、当初のねらいどおり「その価値をそのつぼのなかで点検し」えたか、「運動に真に役立ちうるような理論にまでその構想を発展させ」えたか、心もとない。多忙のなかこの研究会での討議に参加された現場教職員に申し訳なく思っている。本報告が共同研究の第一次報告の「問題提起」であることを考慮されて、お許しねがいたいと思う。

明年に予定している本学会第二次報告では、いままし御期待にこたえうる「力作」をつくりたいと決意している次第である。なお、この共同研究の成果は、明年の第二次報告をおえた段階かその次の第三次報告をおえた段階で、書物にまとめ世の批判をうける予定である。

- 註 (1) 勝野尚行編『教育実践と教育行政—教職理論研究序説—』（法律文化社、1972年）
 (2) 勝野尚行ほか『教職理論研究の方法論〔Ⅰ〕』（日本教育学会第31回大会共同研究発表論文、1972年9月）、2ページ。

問題提起

このはじめの問題提起のところでは、本来ならば、この研究が教職の専門職性と教員の労働者性との現実具体的な関係を岐阜県の教育の実態にそくして探ってみようとする研究である以上、実態分析の具体的方法まで明らかにしておくかなくてはならない。しかし、ここでは、そのような方法までのべることはいない。その理由は、一つには、そうした関係の実態分析を手がけてなお日が浅いために、いまだいわば手探りでこの研究をすすめている現状であって、とても具体的方法をまとまった形で提起する段階にまでいたっていないからである。二つには、いま少しポジティブに言えば、どうしてこのような研究が必要となるか、その理由をある程度まで理論的に明らかにしておく必要があるようにも思えるし、その理由を理論的に明らかにしていく過程ではじめて、この実態分析の方法論も定立しうるのではないかとも思えるからである。

そこで、この問題提起のところでは、ひとまずつぎの3点についてのべておこうと思う。

はじめに第一節では、ごく一般的に教員の労働者性と教職の専門職性との相互関係といった場合、そこに2つの関係（論理的関係と現実具体的関係）が区別されるべきことを明らかにし、この論文が後者の関係を探るものであることを明らかにする。ついで、本論文でいうところの「労働者性」「専門職性」の概念内容をできるだけ確定する努力をしてみる。いまでは政策側イデオログたちでさえ「教員は<労働者>である」とか「教職は<専門職>である」などといっているのであるから、両概念を曖昧な意味内容で使用することは許されないからである。とくに「労働者性」概念の内容について、ここでの私たちの用法を基本点で明らかにしておきたい。ついで第二節では、教職の専門職性と教員の被雇用者性との相反的關係を、P・M・ブラウ、W・R・スコットの『公的組織』⁽¹⁾(1963年)やJ・G・アンダーソン『教育における官僚制』⁽²⁾(1968年)など

と決定的に異なった仕方で解明し浮彫りしたR・G・コーウインの一連の「教員＝専門職被雇用者」論⁽³⁾を分析してみる。そしてとくに、コーウインが教員を「被雇用者」employeesとしてしか把握できなかったことを問題にする。というのは、教職の専門職性と教員の労働者性（被雇用者性とはではない）とは、相反関係にあるどころか、相互補強関係にこそあるのだからである。最後の第三節では、教員の存在意識（認識）と労働意識（認識）との現実関係を問題にしてみる。というのは、もっぱら理念的にみれば、労働者性と専門職性とは統一されて捕捉されていかななくてはならないが、岐阜県の教員の現実具体的意識をみてみると、むしろ存在意識としての「被雇用者性」と労働認識としての「専門技能職性」とが<統一>されていて、こうした<統一>意識こそ支配的現実意識となっているからである。また、「労働者意識」と「専門技術職」意識との「統一」もかなり有力だからである。むしろ「労働者性」と「専門職性」との真の統一は、理念的志向としてしか存在しないといった方がよいのかもしれない。だとすれば、どのようにしてこのような<統一>意識ないし「統一」意識を克服して、教員が真に自己の意識変革を達成していくのか、そのすじみち、その統一への契機を探ることこそが問題となってくるはずだからである。いうまでもなく、そのような統一の契機は、本来的にみれば、教育労働運動＝組合運動のなかにこそ存在するのであって、教育実践＝授業とか教育研究そのもののなかに存在するのではない。授業や教育研究そのもののなかにこそ統一の契機があるという有力な見解もあるが、教員の意識変革＝自己変革は、組合運動と有機的に結合され統一されたところでの授業・教育研究のなかで自覚化され達成されていくのである。教員の自己変革の契機について、私たちはおよそ以上のような仮説を採っている。

本章の構成をあらかじめここで示しておく。

§ 1 教職の専門職性と教員の労働者性との関係区分

(a) 論理的関係の問題

- (b) とくに「労働者性」概念と「専門職性」概念について ①「労働者性」概念の内容, ②「専門職性」概念の内容
- (c) 現実具体的関係の問題
- § 2 R・G・コーウインの「教員=専門職被雇用者」論
 - (a) コーウインの「専門職被雇用者」論 ①標準化について, ②専門化について, ③集権化について
 - (b) コーウイン教職論の問題点
- § 3 存在認識と労働認識の照応関係
 - (a) 「労働者性」と「専門職性」との照応関係 ①労働権を志向するものとしての労働者, ②学問職としての専門職, ③専門技術職批判のため, ④労働者性と専門職性との相互補強関係
 - (b) 労働者意識の被雇用者意識への変容 ①総体としての教育政策の問題, ②聖職意識の問題
 - (c) 被雇用者意識と教育・学習 ①「疎外された学習」の問題, ②「疎外された教育労働」の問題
 - (d) 被雇用者意識の労働者意識への転換 ①変革の契機としての労働者の行動, ②変革の契機としての授業, ③変革の契機に関する基本問題

註 (1) Peter M. Blau, W Richard Scott; Formal Organizations.
 (2) James G. Anderson; Bureaucracy in Education.
 (3) Ronald G. Corwin の「教員=専門職被雇用者」論は、本論文 § 2 の註(1)~(4)で示したような文献のなかで展開されているものである。

§ 1 教職の専門職性と教員の労働者性との関係区分

前掲の『教育実践と教育行政——教職理論研究序説——』の序章論文「教職理論研究の四つの課題」のなかでもすでに詳しく明らかにしておいたように、「専門職としての教職」理論は、この教職理論を教育科学の一環として定立しようとするかぎり、教育労働論、教員教育権論、教育行政論、教育労働者論の順序で、論理必然的なコンテクストにおいて、展開していかななくてはならな

い。そしてそのようにしようとするとき、これら各論のそれぞれのなかで解明すべき基本問題が何であるかについても、およそのところはその序章論文のなかで明らかにし、若干なりそれら基本問題の解明も試みておいたつもりである。しかしそれら諸問題のなかで、教員の労働者性と教職の専門職性との論理的関係および現実具体的関係、とりわけ後者の現実具体的な関係の問題を探っていくことが重要であることについて第四部第一章論文でさらに私はおよそつぎのように書いておいた。「私がここで問題にしてきたのは、『教職は専門職とみなされるべきである』という規定と『教員は労働者である』という規定との論理的な相互関係である。…しかし、問題とさるべきは、教職の専門職性と教員の労働者性との論理的な関係よりも、むしろ両者の現実具体的な関係であろう。…（そして、この）両者の現実具体的な関係は、わが国公教育の現実具体的な場面でまさに実証的に探られなくてはならないであろう。したがって、両者の現実具体的な関係を明らかにしながらこれからの教育労働運動のあり方を探っていくためにも、これからの私たちの教職理論研究の方法論をその方向に向けて今後ともさらに発展させていきたいと思っている。⁽¹⁾」とこのようにである。そしてここでさらに大胆に言えば、この問題（両者の現実具体的な関係の問題）を探ることこそ教職理論研究にとっての核心的なテーマとなるかもしれないのである。どうしてかという、教職理論研究のテーマは、いってしまえば、教職の専門職権（教員の教育権といってもよい）をどう確立していくかにあるが、教員が現実の資本主義公教育法制度のなかで、賃金労働者として、従属労働者として、行政当局との支配——被支配関係のなかに実存していること、このことをぬぎにしては、教員が自己の専門職権をどう確立するかの問題を解明することなど、けっしてできはしないからである。教員の専門職権の内容を理論的・論理的に明らかにすることは、それが教育労働の特殊性に由来してでてくるものであるかぎり、さして困難なことではない。しかし、そのようにして論理的に導きだされた専門職権の現実的確立は、教員の国家・資本に対する従属的賃労働者としての現実存在にてらしてみるとき、決定的な困難に直

面するのである。したがって、教職の専門職権の現実的確立を意図する教職理論は、どのようにして従属労働者たる教員の労働者権・労働権・専門職権を確立していくのかという、とてつもない困難なテーマに取り組んでいかざるをえないのである。教員の労働者性と教職の専門職性との現実関係が、とくにきびしく問われなくてはならなくなるゆえんである。

さて、およそ以上のようなわけで、この論文で私たちは、教職の専門職性と教員の労働者性との相互関係をあらためて問題にするのであるが、この両者の相互関係は、つぎの2つの側面から問題にされなくてはならないように思う。一つは、その論理的な関係の問題であり、いま一つは、現行公教育法制度下におけるその現実具体的な関係の問題である。両者の関係がはっきりとこのように区分しうるものかどうかについては、たしかに論議の余地があると思うが、「労働者性」概念をもっぱら教員の客観的社会的存在だけを示すものとして用いるならば、つまり「労働者性」概念のなかにそうした存在に対応した教員の主観的意識を含めないとするならば、「専門職」という職業概念の内容を「学問職」「専門技術職」「専門技能職」「聖職」などどのようなものとして理解しようと、教員の労働者性と教職の専門職性との相互関係は、純粹に論理的側面からも問うことができると思うのである。

(a) 論理的関係の問題

教職の専門職性と教員の労働者性との関係を、とくにその論理的な関係の面からも問題にしなくてはならないのは、一方で、「教職＝専門職」論のうちのある種のもは、教職が専門職であることを理由ないし根拠として、教員の労働者性それ自体を否認したり、教員の労働者的行動を非難したり、「教師は労働者である」という日本教職員組合の倫理綱領第八項の規定をもっぱら倫理規定と解したりする場合があるからであり、他方で、「教員＝労働者」論のうちのある種のもは、教員が言葉のもっとも厳密な意味における労働者であることを理由ないし根拠として、教職の専門職性を主張することの今日的意義を否

認したり、教員を「教育産業労働者」と規定しこのことを根拠に教員の教育権を否定したりする場合があるからである。つまり、専門職性と労働者性との関係把握をめぐって、理論的な混乱がいまなおみられるからである。

ところで私自身は、労働者概念を純粹に教員の客観的社会的存在を示すものと規定した場合、両者の論理的な関係がどうなるかについては、すでにくりかえし説いてきているので、ここではそのうちの一部を引用して説明にかえることにする⁽²⁾。

政策側教職論が教育労働者論に対してあからさまな敵対的態度をとっていることは、田中耕太郎氏⁽³⁾や相良惟一氏⁽⁴⁾らのそれをみても明らかであるが、従来からのわが国運動側の一部教育労働者論もまた、教職論に対して消極的態度をとるか⁽⁵⁾(芝田進午)あるいは否定的態度をとるか⁽⁶⁾(務台理作、堀江正規、市川昭午)しているといえる。が、「教師＝労働者」規定と「教職＝専門職」規定とは、そうした二律背反の関係にあるのであろうか。私たちは、「専門性」と「労働者性」の関係、さらにすすんでは「専門職性」と「労働者性」の関係をより肯定的に論理的に統一して把えることはできないのであろうか。両者を統一して把えうる論理体系を定立することがここでのねらいである。そのような観点から、以下、従来からの運動側教育労働者論についてだけ若干論及してみることにしよう。

① はじめに、教育労働者論における論点を概観し整理しておこう。そこで論点の一つは、「教師＝労働者」規定を存在論的立場から把えるかそれともむしろ価値論的立場から把えるかという問題をめぐっている。このうち、後者の価値論的立場は、「教師＝労働者」規定を「教師＝勤労者」規定と同義に理解しようとし、むしろそれを教師の倫理の側面から把えようとする。だから、いうところの「労働者」概念を「せまくしてはならない」⁽⁸⁾(竹内好)として、当該概念を経済学の観点から厳密に理解し、それをプロレタリアートと規定することに反対している。そして、この立場をとる遠山啓⁽⁹⁾、重松鷹泰⁽¹⁰⁾ら諸氏は、かかる立論の根拠を、一つには、教育労働の特殊性に求め、プロレタリアートは「自分の意図に反し自己の創意を抑えて働かなければならない」が、教師には

「自分の意図や創意をできるだけ大幅に生かすことが当然とされている」(重松鷹泰⁽¹¹⁾)などといっているわけである。ついで、後者の存在論的立場は、堀江正規⁽¹²⁾、芝田進午⁽¹³⁾、川村徹⁽¹⁴⁾、その他の諸氏に代表されるものであるが、そのいずれもが公教育教師をプロレタリアートと規定している。これら諸氏のこの問題についての立論のプロセスにおいては、教育労働は生産的労働か不生産的労働か、生産的労働者とは何か、プロレタリアートとは何かなどの基本問題の理解をめぐって論争がみられ、これらが教育労働者論における第二の論点を構成する⁽¹⁵⁾。したがって「教師＝プロレタリアート」規定は、この規定をとる論者たちの内部でも十分に確定され定立されるまでにはいたっていない。しかし、これらの諸氏は、プロレタリアートとは「自分自身の生産手段をもたないで、生きるために自分の労働力を売るようになった近代賃金労働者の階級のことである」というエンゲルスの定義を共通に承認して公教育教師を経済学にいう労働者であると規定している。これらの教育労働者論は、圧倒的多数の公教育教師の社会的存在そのものにとりわけ注目したものである。

価値論的立場をとる教育労働者論を第一型、存在論的立場をとるそれを第二型ということにして、この2つの教育労働者論の問題点を浮彫りしておこう。第一型教育労働者論は、概して、教育労働の特殊性に注目するのあまり圧倒的多数の公教育教師の社会的存在への論究において不足しているところがあり、第二型教育労働者論は、公教育教師の社会的存在がプロレタリアートであることを論証しようとするのあまり教育労働そのものへの論究において不足しているところがあるといえるように思う。第一型は教育労働論の視角からの教師論であり、第二型は社会的存在論の視角からの教師論であるといってもよい。ここでは、同じく「教師＝労働者」規定を一応は支持する論者たちそれ自体のなかに、教師の社会的存在そのものにより注目するか教師が従事している教育労働そのものにより注目するかにしたがって、「労働者」概念の理解をめぐって論争があるということを指摘しておく。

② ここで詳説することはしないが、第二型教育労働者論のうちでも芝田氏

のそれはそれ自体相当に進歩したものであり、氏は「『教師論』を『教育労働者論』として展開することを大前提としつつ、そのうえでなお、どのような『教育労働者論』が真に科学的でありうるかということである。」と教師論の問題をまことに正しく提起しているわけである。が、そこにも概念規定に関して混乱がみられ、そのことが氏の教育労働者論を一面的なものにしている。⁽¹⁶⁾氏は、まず、「教育労働者」概念のなかに、私たちのいう教育関係労働者のすべてを包摂して理解している。各種の教育関係労働者、保母、主事、その他にも着目しているかぎりで大いに注目される。しかし、そこでの氏の「教育労働」論そのものは、教師の教育労働論となってしまう。このために、教育事務論、教育用務論、その他の教育関係労働論が個別具体的に展開されるにいたらず、かくて、保母論や主事論はもちろんのこと、各種の教育関係労働者論がそこから欠落するという結果を生んでいる。そのためにも、私たちのいう「教育労働」論それ自体もごく一般的・抽象的なものにとどまってしまうわけである。教育労働と教育関係労働、教育労働者と教育関係労働者、つまり教育労働（者）と学校労働（者）とを厳格に区別し、そのうえで、個別具体的にこれらの労働論や労働者論について論究をすすめる必要があるようだ。

③ すでにのべたように、教育労働者論は、概して、教職論に対して批判的な態度をとっているといえる。たとえば、務台理作氏は、教職を専門職と規定することは教師を現実の政治に対してアパシーな技術者ないし技師と規定するに等しい、したがってこのとき教育労働は中性的な技術労働に還元されてしまう、だから「教職＝専門職」規定は「教師＝労働者」規定と対立することになる、とこのようにいう。⁽¹⁸⁾また、堀江正規氏は、現在では工場の労働者でも専門の科学的な知識・技術をもっており、したがってそれも一定の専門性をもった技術職だといえる、だから教師を専門職として特別の労働者扱いすることは専門職と一般職が次第に融合しつつあるという時代の趨勢をみないものであり、教師を階級斗争の外におこうとするものだとこのようにいうわけである。⁽¹⁹⁾

このような両氏の教職論批判に対してここで詳しく反論することはしない

が、このような教職論批判は必ずしも妥当だとはいえない。⁽²⁰⁾むしろ、私たちは、「教師＝労働者」規定と「教職＝専門職」規定の論理的関係をつぎのように考えるべきであろう。すなわち、前者規定が教師の社会的存在にかかわってなされる規定であるとすれば、後者規定は労働者としての教師が現実に従事している労働の特殊性にかかわってなされる規定である、と。多種多様な職種労働者が従事している労働は、普遍性を有するとともに、それぞれその性格を異にし特殊性を有するわけであるが、それら各種の労働のうち労働者としての教師が従事している労働である教育労働の特殊性ないし本質が「教職は専門職とみなされるべきである」（ILO・ユネスコ『勧告』第六項）ことを要請するわけである。したがって、教育労働者論と教職論は、公教育教師への接近の視角ないし次元を異にするものであり、前者は彼らの社会的存在への接近から成立し、後者は彼らに従事している労働そのものへの接近から成立すると考えられるわけである。とすれば、相良惟一氏や高橋早苗氏らのように教職論の立場から教育労働者論を非難し攻撃したり、また逆に市川昭午氏らのように教育労働者論の立場から教職論を非難したりすることが、いかにすじちがいの非難であるかがわかる。ここで、「教職の専門性」とか「教職の専門職性」という概念は、専門職プロフェッション概念もちろん含めて、あれこれの職業従事者の社会的存在に対応した概念ではなく、彼らの従事している労働の質的性格に対応した概念であることをしっかりと確認しておきたいと思う。だから、専門職従事者の社会的存在が多様となるのは至極当然なことなのである。

ここで注意しておきたいことは、教師の従事する労働が「専門職労働」であることを立証し強調することは、その他の職種労働の多くがまた「専門職労働」である（ありうる）ことを少しも否定するものではないということである。⁽²¹⁾しかし、さまざまな職種労働のうちには、将来機械化されうる労働も含めて、多数の「準専門職労働」や「非専門職労働」もあることを認めなくてはならない。この点それぞれの職種労働の本質に個別具体的に論究することによって判定していけばよいわけである。【「専門職労働」と「セミ専門職

労働」その他の「非専門職労働」との差異についていっておけば、医療労働や司法労働や研究労働などで代表される前者労働が労働そのもののなかに学問研究の成果を導入しうる創造的で自由な精神的労働であるのに対して、後者労働は労働そのものが必ずしも不断の学問研究を要請するわけではなく、かえって「専門職労働」に付随し付随した労働であるにすぎない。だから、「準専門職労働」者や「非専門職労働」者に必要なことは、当該の「労働体系」全体を見通すための研究であり、そのために「専門職労働」に従事する機会と能力とである。特定労働への属身的固定化は、彼らが「労働体系」を見通すことを不可能にする⁽²²⁾。

ただここで、私たちは、いわゆる「専門性」と「専門職性」を厳密に区別しつつ、両者それぞれの「労働者性」との関連の問題を考えていく必要があるという点を指摘しておかなくてはならない。「専門性」論は、「教育の専門性」論ないし「教職（労働）の専門性」論として労働者としての公教育教師が従事している固有専門的な労働（＝教育労働）それ自体に着目するものであり、労働者プロレタリアートとしての教師が従事している教育労働それ自体がどのような労働であるかについて論究するものである。だから、教育労働の特殊性を承認するかぎり、「専門性」と「労働者性」とは容易に統一的に把握しうるはずである。それに対して、「専門職性」論は、労働者プロレタリアートとしての教師が従事している教育労働の本質からみて教師にはどのような権利（Professional Rights）や労働条件が制度的その他の側面で保障されるべきなのか、この点について論究するものである。総じて「専門職性」論は「専門性」論を近代公教育の構造にそくして論理的に発展させ展開した「教職の権利」論だからである。「専門性」論は教育労働論の視角から教師に接近したものであり、「専門職性」論は教育行政論の視角から教師に接近したものである。だからこそ、「専門性」と「労働者性」との関連の問題は、宮原誠一氏の論文「教師と人間回復——教室と職場と地域——」⁽²³⁾に代表されるように、教育労働論の問題となってくるし、「専門職性」と「労働者性」との関連の問題は、宗像誠也の論文「教師の権利斗争と教育の再建」⁽²⁴⁾その他に代表されるように、教育行政論の問題と

なってくるわけである。また、それは教職の「教育権」と「労働権」との関係にも論及していくのでなくてはならない。

④ 第二型教育労働者論の教育労働論の抽象性を象徴するかのごとく、ある種の教育労働者論は、極端にも「教育実践無用論」を展開している⁽²⁵⁾。なるほど、戦後運動側の教師論・教育論にはいわば「分極化」現象がみられ「統一の論理」の模索の努力に欠けるところがあるが⁽²⁶⁾、しかし、そのうちの一方の極を極端にも「教育実践無用論」にまですすめたかかるといえる見地は、純然たる政治主義のそれだといわざるをえない。彼らは「無用」の理由として、第一に、近代社会のもとでは教育労働は結局「労働力商品」というヒトならざるモノを生産する労働以外ではありえないこと（『現代と教育』論者たち）、第二に、被教育者は教師の「教育実践」からよりも教師の人格から影響をうけるのであり、彼ら被教育者は「教育実践」をとおしてよりも学校外での社会生活そのものをとおして基本的な知識や技術を身につけていること（五十嵐良雄⁽²⁷⁾、竹内良知⁽²⁸⁾）などの理由をあげている。

このような教育労働論は、まったくもって一面的であり、教育労働の従属労働としての・疎外された労働としての普遍性を強調しようとするのあまり極端にも教育労働の特殊性をまったくもって無視してしまったものだといわざるをえない。政策の論理と実践の論理とを混同し、日常的な「教育実践」そのもののなかに政策と運動の対立がつかぬいてみられること、その意味で「教育実践」が一種の文化・イデオロギー斗争であること、このことへの無知をさらけだした教育労働者論である、といっておこう。

(b) とくに「労働者性」概念と「専門職性」概念について

以上(a)では、教員の労働者性と教職の専門職性との論理的な関係を追求してみたが、以上のように両者の関係を説明しただけでは、両者の関係を統一的に把えたことには必ずしもなっていない。一方は存在にかかわる概念であり他方は労働にかかわる概念であるといっただけでは、なるほどそうであればこそ「教職は専門職だから教員は労働者ではない」とか「教員は労働者だから教職

は専門職ではない」という議論が成立しないことを論証しえたとしても、両概念の統一的把握の可能性を論証したことには必ずしもならない。というのは、この論理的関係のところでも明らかにしたことは、両概念は別次元の概念だということだけであり、両概念の統一的把握の可能性、もっといえば両概念の相互補強的關係までポジティブに明らかにすることをしていないからである。

したがって、この統一的把握の可能性を探っていくためには、いうところの「労働者性」「専門職性」という2つの概念の内容をいま一步ほりさげて確定していかななくてはならないということになる。

① 「労働者性」概念の内容

以上の論述のなかでは、「労働者性」概念を、もっぱら教員の客観的な社会的地位を示す概念として使用してきた。しかし、考えてみると、いうところの「労働者性」概念を、その主観的意識をまったく抽象した内容で、もっぱら客観的存在だけを示すものとして使用することでよいのかという問題が残っているように思う。つまり、「労働者性」という概念のなかに、教員の客観的・社会的な存在が何かの問題を含めるとともに、教員がそうした存在であるがゆえに、まさにそのことに対応してそこから特定の主観的意識が発生し発展してくるが、そうした特定の主観的な意識・要求・行動まで含めて、この概念を使用する必要があるのではないか、ということである。つまり、「労働者性」という概念は、同時にまた特定固有の意識・要求・行動まで内包させた概念なのではないか、ということである。もちろん、教員の社会的存在（＝労働者）に対応して発生し発展してくる主観的な意識・要求・行動は一定していない。客観的には同一の労働者存在ではあっても、そうした教員の主観的意識は多様となるのである。

ところで、「労働者性」概念のなかに含まれる教員の主観的な意識・要求・行動は、まさに一定特有のそれであって、それは政策側の「教員＝労働者」論者たちがいうところの「労働者」概念の意味内容に対置させようようなものでなくてはならない。つまり、「労働者性」概念の内容を確定してい

くためには、政策側の論者たちが、いうところの「労働者」をどのような意味内容で使用しているかを見定めながら、そうした政策側の論者たちの理解の仕方に対置させていく仕事に取り組まなくてはならない。そうでないと、「労働者性」概念の内容を政治的・歴史的に意味のある形で確定しえないからである。そこで、本来ならばここで政策側の「教員＝労働者」イデオロギーの詳細な吟味・批判を試みるべきであろう。いまや多くの政策側論者たちが教員もまた労働者であるということを彼らなりの仕方ですべて肯定し、そのことの意味を彼らなりの仕方ですべて説明しているから、その必要はいつそう大きくなっているといわなくてはならない。しかし、この問題の分析は別の機会にゆずって、ここで田中耕太郎氏の「労働者」観を参考までに示しておこう。彼は「教員＝労働者」規定を認めない。しかし彼が「専門職性と労働者性とはまったく相容れない」というとき（高橋恒三⁽³⁰⁾、今村武俊⁽³¹⁾、高石邦男⁽³²⁾ら諸氏はもはやこのようなネガティブな主張はしていない）、その表面的な理由づけはともかく、ほりさげて端的にいうならば、「専門職は現行体制を肯定しこれに依存する存在であり、労働者はこれを否定し止場しようとする存在である。だから両者は絶対に相容れないのだ」という理由を根底にすえて、そのような主張をくり返していると思われる。この点、たとえば田中氏らの教員教育権の法的性格論⁽³³⁾についてみれば、容易に推測可能である。まさにここに田中耕太郎氏の「労働者」観が端的に表明されているとみられよう。

さてここで、政策側の「教員＝労働者」論、R・G・コーウインの「教員＝専門職被雇用者」論⁽³⁴⁾などを概括していえば、労働者という客観的存在のもつ主観的意識には、ごく大まかにいって、「被雇用者意識」と「労働者意識」との2種類があるとみられる。つまり、被雇用者的な意識・要求・行動と、労働者的な意識・要求・行動とが区別されるように考えられるのである。この2種類の意識の具体的な内容（その差異・対照性など）については後述するが、私たちは以下、この論文では、客観的には労働者でありながら主観的には被雇用者意識しかもてないでいる教員を「被雇用者教員」と呼ぶことにし、これへの

志向に「被雇用者性」概念をあて、客観的に労働者でありしかも主観的にも自己を社会科学的な意味で階級的労働者として扱っている教員を「労働者教員」と呼ぶことにし、これへの志向に「労働者性」概念をあてることにする。したがって、教員の労働者性とは、結論だけを先取りしていうならば、「執行者たちの調整者たちへの隷従」(S・ウェーユ⁽³⁵⁾)の体制を根底的に断ち切ろうとする教員の強い志向をいうことになる。労働者意識についてもっとポジティブに言えば、「人類解放の歴史的・社会的な担い手」としての意識であり、「人類の教師」としての意識だ、といってもよいだろう。そして以下の論述のなかでは、おそらく、「教員の労働者性」にいうところの「労働者性」概念は、むしろ主としてそうした労働者意識ないし労働者志向を示すものとして使われていくことになるだろう。

② 「専門職性」概念の内容

すでにのべてきたように、なるほど「専門職性」という概念は、存在にかかわる概念ではなく労働にかかわる概念である。しかし、そうであればこそ、この「専門職性」概念の内容も多様になってしまうのである。というのは、教員が掌る労働＝教育労働というもののあり方＝本質をどうつかまえるか、このつかまえ方は当然に多様でありうるし、教育労働の本質の扱え方が異なるにつれて、「専門職性」が労働にかかわる概念であるかぎり、「専門職性」の理解も異なってこざるをえないからである。たとえば、教育労働を「知識の伝達」労働と規定する場合と「創造的・自主的」労働と規定する場合とでは、両者とも「教職は専門職とみなされるべきである」ということを共通に認めているかぎり、いうところの「専門職」の理解は異なってこざるをえず、前者の場合それは「聖職」「専門技能職」に接近し、後者の場合には「専門技術職」「学問職」に接近したものにならざるをえないであろう。A・エツィオニが「知識の伝達」労働を掌る職種を「準専門職」(semi-profession)と規定し、これにあたるものとして教職、ソーシャル・ワーク、看護婦などを例示し、「知識の創造・適用」労働を掌る職種を「純専門職」(full-fledged profession)と規定

し、その例として医療職や研究職や法曹職をあげたことは、もはやすでに周知のところであろう。⁽³⁶⁾

わが国こんにちの政策の側は、教育を「知識の伝達」労働としてさえ認めていない。「知識の伝達」にいう「知識」は、いってしまえば、科学研究ないし学問研究の成果以外ではありえない。それは「学問」ないし「科学」と同義でさえある。しかし政策の側は、教育労働を国家・資本にとって有益な「労働力商品」の「生産的労働」としてしか認めようとしなない。そこには、学問・科学・知識と教育内容とは別だというかの「学問と教育」の伝統的二元論が貫ぬいてみられる。このような教育労働認識に対応するものは、「聖職」「専門技能職」以外ではありえず、彼らがいかに「教職は専門職である」とくりかえしいおうとも、いうところの専門職はその実「聖職の専門技能職」以外ではありえないのである。あえていえば、彼らのいう教育労働は、A・エツィオニのいう「知識の伝達」労働でさえなく、いわば「<知識>の伝達」労働にすぎないからである。そしてこの<知識>は、その全体系が社会科学系列でみれば国家・資本にとって有効なイデオロギーによって色彩られている点、自然科学系列でみれば国家・資本にとって必要な労働能力のみで構成されている点などで特徴的である。

私たちがこの論文でいう「専門職」の具体的な内容については後述するが、ここで結論だけいっておけば、それは以上のような「聖職」「専門技能職」「聖職的技能職」とはもちろん、言葉の厳密な意味における「知識」を「教育的配慮」(杉本判決)にもとづいて「伝達」しようとする「専門技術職」とも異なったものである。それはただ労働それ自体の「目的合理性」(佐藤慶幸)⁽³⁷⁾のみをもっぱら問うものだからである。それを私たちは、教育の内容と制度との総体を教育科学の研究成果にもとづいて全面的に組みかえようとする、そのような「学問職」として把えている。私たちは、憲法二三条の「学問の自由」や同二七条の「労働権」思想は、このような「学問職としての専門職」という理解に、はっきりと実定法的根拠を与えるものということができると解してい

る。したがって、「専門職性」とは、もっぱらそうした「学問職」たらんとする教職の強い志向を指す概念をいうことになる。「専門技術職」としての専門職が総体としての公教育のうち、宗像誠也のいわゆる「内的事項」Internaだけに科学性を貫ぬこうとするものだとすれば、「学問職」としての専門職は、まさに総体としての公教育（内的事項、「外的事項」Externa、制度、賃金その他の労働条件、その他）の全体に科学性＝学問性を貫ぬこうとするものである。だからこそ、私たちは教育課程編成権と同時に、「学校の自治」権やさらには教育政策関与権まで、教員（団体）の教育権の内容に含めて、いうところの「教育権」を理解しているのである。

③ 以上私は、「労働者性」と「専門職性」とを統一的に把えるためには、この2つの概念のそれぞれの内容をさらにどのように理解していく必要があるのかという点についていま一步ほりさげて明らかにしてきた。しかし、以上のように両概念の内容をそれぞれいま一步ほりさげて示唆した程度では、それぞれの概念内容もいまだ具体的に明らかでないし、さらにそれでは両概念は、論理的にはどのような関係に立つのか、統一的・相互補強的關係にあるなどどうしていえるか、などの問題にも少しも答えていない。しかし、ここでは「労働者性」「専門職性」のそれぞれの概念内容を以上の程度説明しておくだけで満足せざるをえないのであって、これ以上のほりさげた考察は全体として第三節にゆずっているわけである。第三節では以上の論究の成果をふまえ、両概念のそれぞれの内容とそれらの相互関係について、よりほりさげて具体的に論究することにしよう。

(c) 現実具体的関係の問題

この論文であつかう主たる問題は、教員の労働者性と教職の専門職性との相互関係のうち、この現実具体的な関係の問題である。

では、どうして論理的な関係と区別して、ことさら両者の現実具体的な関係を問わなくてはならないのか。その理由は、第一に、(a)でみたように「教員は専門職労働者である」という規定が、たとえ論理的・客観的な意味では矛盾な

く成立するとしても、両者「労働者性」と「専門職性」との論理的な関係がすなわち現実具体的な関係となるわけでは少しもないからである。それどころか現代「福祉国家」公教育法制度下の現実具体的な場面では、公教育教員の社会的存在がほかならぬ賃金労働者であり、彼らが「自分の労働力を売る」ことを余儀なくされた存在であることが「専門職性」の確立にマイナスに働き、政策の側が教員の専門職権（＝自主労働を営むための対国家的・対行政的な諸権利の総体）を侵害し剝奪することを可能ならしめているからである。第二に、いまま少しその理由を具体的にいえば、そうした現代「福祉国家」公教育法制度下での現実具体的な今日の状況のなかでは、教員の「教育労働」「専門職」などの認識も、「社会的存在」「社会的・歴史的任務」などの認識も、多様に分化し分裂せしめられてしまっておりこれら分化し分裂せしめられた多様な認識を調整しながら、あるいはそれらの相互批判をより徹底させながら、その真の統一を達成していくことが、今日の政治的・社会的・歴史的な状況のなかで、切実・緊急なテーマとなってきたからである。そうした認識の統一を学校・地域のなかで現場教員たちが達成していくことなしには、すべての子どもの学習権・発達権をくまなく保障していくなどということは、とてもできはしないからである。そして第三に、より広い社会的視野でみれば、教員の「労働者性」と教職の「専門職性」との統一の達成、より具体的にいて教員が「専門職労働者」として社会に登場することは、インテリゲンツィヤ・プロレタリアートとして教員が労働運動のなかに立ちあらわれることを意味する。そして、現実に教員（団体）がインテリゲンツィヤ・プロレタリアートとして労働運動一般のなかに登場することは、単に労働戦線の統一という観点からだけでなく、労働運動一般のなかにおける教員（団体）の固有の役割を明確にするうえからも重要な問題を提起することになる。いってしまえば、教員（団体）が「専門職労働者」、つまりインテリゲンツィヤ・プロレタリアートとして現実に労働運動一般のなかに登場しえたとき、はじめて労働運動全体は自己の「頭脳」を獲得しえたことになるのではないかということである。「労働者性」と「専門職性」

との現実的統一は、かくて、労働運動一般をよりいっそう発展させるという面からも切実に要請されているといえるのではないか。

ところで、「教員の労働者性」と「教職の専門職性」との現実具体的な関係を問題にした先行研究がいくつかある。城丸章夫論文「全面発達論をめぐって」⁽³⁸⁾、兼子仁論文「教育労働者の特殊性」⁽³⁹⁾、芝田進午編『公務労働』⁽⁴⁰⁾などがそれである。

やや問題が広がりすぎているきらいもあるが、ひとまずここではかつて私がこれら先行研究に学んで書いた論文の一部を引用して、この部分の説明にかえることにする。

① (a)で試みたように教職論と教育労働者論は、現代の公教育教師への接近の視角(次元)を異にする、というだけでは、論理的・原理論的レベルで問題が解決しえたにとどまり、現実的・運動論的レベルで問題を解決しえたことにはならない。両者の現実の関係がもう少し具体的に論究されなくてはならない。

公教育教師の社会的存在が労働者プロレタリアのそれであるということは、とりもなおさず、当該教師が雇用関係(労働力の売買関係)に入っていることを意味する。そして、その際、雇用機関は国家ないし地方公共団体などの公権力であるか私学理事会などの資本である。しかも、城丸章夫氏も指摘しているように、⁽⁴¹⁾私たちは、その国家ないし資本の支配権・管理権が、ごく一般的にいて、その内的必然的衝動の一つとして、労働者の専門的技倆を一定の枠内に制限したりひいては否定し去ろうとしたりする傾向を有することを認めざるをえない。教育労働もまた資本(国家)への「従属労働」であるかぎり、そうした支配をうけることになり、かくて教育労働の自律的展開はいちじるしく困難になってくるわけである。

兼子仁氏は、教育労働の従属労働性を、それが、賃労働であり、自由業と異なって労働場所と労働時間とにおいて拘束された拘束労働であり、管理機関の人事権によって身分的に規制された規制労働であるという3点に求めている。⁽⁴²⁾が、近代公教育労働としての教育労働は、むしろ資本の利益に従属せ

しめられ資本の指揮下におかれた労働だという意味で資本への従属労働なのである。

専門職労働としての教育労働の本質は、それが「労働への研究的接近」を要請するものである以上、労働の自律的展開を要求し「教育外的強制」を拒否しようとする。しかし、公教育教師が国家（資本）に雇用された労働者であるかぎり、彼らの享受すべき「専門職の権利」は制限されたり否定されたりしてつねに危機にさらされている。政策側の「国家の教育権」論や「包括的支配権の論理」その他の多種多様な概念や「理論」がそのためのイデオロギーとして働いている。

公教育教師の社会的存在が労働者プロレタリアであることと彼らが専門職労働としての教育労働に従事していることとは、以上のような意味で鋭く対立し矛盾しているわけである。この点に関して、兼子仁氏は、「自主労働」を「労働内容を基本的にも具体的にも労働者が自主的に決定すべきであるような労働」と規定しつつ、「自主労働も他にありうるが、自主性がこれほど本質的で広範囲でかつ法的にも保障されるべき労働者は、研究職のほかはおそらく教員だけであろう」とまでいい、つづけて「近代教育労働者は、労働をふくめて常に全人格的に自主的でなければならず、労働過程においても決して疎外されることが許されない。したがって現資本主義体制内における最も矛盾的存在なのである⁽⁴³⁾」といている。

したがって、公教育教員が労働者プロレタリアートとしての自己自身を解放し止揚していく教育（労働）運動のプロセスにおいてのみ、専門職労働としての教育労働もまた、はじめてその理念的本質を順次あらわにしていくことができるのだといわなくてはならない。

上記の兼子発言にかかわって付言しておく。教員の「教育権」とは何か、私はこの問題に対して「教員が自己の掌る教育労働をとおして全面的に発達していく権利」であると答えようと思う。だとすれば、教員が「強制労働」「疎外労働」「従属労働」としての教育労働を「自主労働」「専門職労働」と

しての教育労働にくみかえていくプロセスは、まさに教員がその「教育権」を確立していくプロセスだといえることができる。

ところで、教員の「教育権」は、労働者一般の「労働権」（憲法第二七条）の特殊的発現形態であるとみられる。したがって、私は、単に「教育権」だけでなくまさに「労働権」一般が「労働者がその労働をとおして全面的に発達していく権利」として理解されるべきであり、労働者には労働外場面（市民的生活）だけでなく労働内場面（労働過程そのもの）においても憲法上の各種の「自由権」などが保障されるべきであると考えるのである。が、憲法学や労働法学の通説は、憲法第二七条の「労働権」を「労働者がその労働をとおして全面的に発達していく権利」としてはまったくもって理解していない。この点、現行憲法もまた私有財産不可侵の原理（憲法第二九条①）に立つブルジョア実定法であるから、その枠内解釈だけが有効だという判断があるからであろう。かくて、それらは、むしろ「労働権」を「労働力商品」をより確実に有利に売る権利として理解してしまっているようだ。

しかし、「＜教育＞労働権」についてもそのように解することは、国民の「教育をうける権利」を保障するゆえんではまったくもってない。それどころか、それは国民の教育権の内容を空洞化してしまうことになる。そして、事実、これまでの憲法学の通説は、「労働権」を「就労権」と規定し、「教育権」を形式的な「就学権」と同義に解し、そうすることで公教育の国家統制を許してきたのである。

だから少なくとも教職など専門職労働者の「労働権」は上記のごとく解されるべきだということになるが、⁽⁴⁴⁾さらに、「自治研」の研究成果のうえに立つ芝田進午編『公務労働』は、後述したように、公務労働者一般もまたそうした「労働権」の確立を志向すべきだといっている。

② 一体、教育運動とは何であるか。この概念の定義を宗像誠也は「教育理念」と関連づけて行なっている。⁽⁴⁵⁾そして、この宗像誠也の定義が広く利用されている。が、この概念の定義にあたっては、近代公教育のもとで教育政策に対

して教育運動が成立し発展している必然性を究明しておくことも必要である。その必然性を究明して、私は、教育運動を「強制労働たる教育労働を自主労働に転換させるための実践」と規定しておきたい。

もっぱら理想的にみれば、教育労働は、専門職労働、自主労働⁽⁴⁶⁾、全人格的労働(宮原誠一)⁽⁴⁷⁾、自由で創造的な労働(杉本判決)などとして規定することができる。しかし、近代資本主義公教育体制のもとで、教員が教育労働手段から物的に疎外された労働者であり、かくて教育労働も賃労働であるのが現実であってみれば、教育労働は疎外された労働、強制労働、従属労働などであることを余儀なくされる。国家官僚制や中教審答申のいう重層構造的職階制ハイラキーは、専門職労働としての教育労働を強制された労働としての従属労働にかえるのに役立つ。こうした点は、「学問の自由」「大学の自治」の確立を誇る大学教員についてみても、程度の差こそあれ、基本的に同じである。教育労働をめぐるこのような矛盾、つまりその理想的・本質的なあり方とその現実の矛盾から、この矛盾の解決をめざして教育(労働)運動が必然的に発生し発展するのである。だから、それはまた必然的に従属労働であることを強制する国家(資本)の教育理念・教育政策と対峙することになる。

したがって、教育(労働)運動は、一面では、被教育者の教育権をより十全な形で保障するための運動であるとともに、他面では、教育労働を教員の全面発達の契機にかえるための運動であり、その意味で教員の「教育権」の確立の運動である、といいうる。

もちろん、このような形で教育(労働)運動を規定した場合、この運動を構成する2つの要素(それをいま「教育実践運動」と「教育条件整備運動」といっておく)の関係構造が問題になる。この点、かつて「戦後教育論研究(1)」⁽⁴⁹⁾のなかで、戦後のわが国における運動側教育論史をつらぬく基本的論点の一つとして指摘しておいたとおりだ。したがって、この関係構造の理論的解明はなかなか困難である。この関係構造理解をめぐる論争が、「教育への接近法」ないし教育学研究の方法論の対立をその底にひめているとすれば、なおさらのこと

である。

ここでは、だから、「教育実践運動」もまたここでいう教育（労働）運動のなかに含まれているのであり、前者は後者に含みこまれたものとして理解されていなくてはならない、ということだけ指摘しておく。

ところで、個々の教員にとってみれば、労働管理の実権を学校職場にうちたてる「職場の民主化」実践こそが、彼らの多様な社会的実践の基本でなくてはならない。この点、宮原誠一氏が前記論文「教師と人間回復」で指摘しているとおりだ。しかし、「職場の民主化」実践へのとりくみがいちじるしく困難な地域においては、ともするとこの点が見落され、たとえば「父母との結合」などが自己目的々に追求されることになる。しかし、たとえ「父母との結合」もまた教育労働者たちの社会的実践の一形態であるとしても、それは「職場の民主化」実践と固く結合されていなくてはならず、「職場の民主化」実践の一環でありそのためのものでなくてはならない。いかにその「民主化」が困難な外形を呈しようと、あくまで「民主化」のための方法を追求しぬき、この「民主化」を、学校職場の教育関係労働者の団結をすすめることを基本に、地域の父母たちの自主的な運動、地域における一般労働者たちのさまざまな運動、などと合流しつつすすめる必要がある。「父母との結合」の実践は、それが職場における教員の「教育権」の確立のための運動や子ども・青年の教育権保障のための学校職場における教育関係労働者たちの運動などと切り離されて展開される時、それ自体で一体どれだけのレーゾン・デートルがあるといえるか。教育官僚から教育労働者への移行はそうした「民主化」実践のなかではじめて可能だ。

③ もっぱら理念的に「あり方」論の視角から「教育労働の本質」論を展開し、ここでは、むしろ「近代公教育労働としての教育労働」論の視角からその現実態を若干みてきたが、教育労働の現実態をみようとするとき、一つにはさらに「公務労働としての教育労働」という視角が成立するであろう。この点、公務とは何か、公務員とは何かなどの問題にもかかわってくるが。

そして、その際、前掲の芝田進午編『公務労働』が展開しているつぎのような「公務労働」論の視点（とりわけ「公務の本質」論）は、公務労働の一種である教育労働にもそっくりそのままではまるように思う。第一に、それは、「公務の本質」を「支配者階級の私務」⁽⁵¹⁾として扱っている。すなわち、階級社会はまさに階級社会であるがゆえに、エンゲルスのいう「無産階級に対する有産階級の支配を永久化した一つの制度」たる抑圧機構としての国家なしには維持できない。とすれば、公務とはまさに「この国家の具体的な機能だから、その本質は支配・抑圧以外の何ものでもない」ということになる。公教育という公務の現実態は、だから、一つには、国家のこの支配・抑圧機能のうちのイデオロギー的側面をなすわけであろう。

第二に、それは、公務の本質が階級社会のうえに立つ国家の機能であり「支配者階級の私務」である点で不変であるとしても、公務担当者の性格が歴史的に変化してきていることを指摘している⁽⁵³⁾。すなわち、前近代（古代、中世）国家においては、公務担当者は、支配者の周囲に形成された世襲の貴族・家臣層であり、「一般の勤労人民とは、生れも育ちも違う連中なのであり、みずからも奴隷や農奴を搾取しているという点で、まさしく支配階級の一員なのであった」⁽⁵⁴⁾わけだ。が、近代統一国家においては、一定の資格要件をもち貨幣で雇用される官僚が公務の専門担当者となる。だから、形式的にはすべての国民に公務担当の専門職員になる道が開かれたことになる。そして、M・ウェーバーが「官僚の倫理」や官僚制についていっているように、彼らには「支配者への忠誠」を条件に「人民に対して特権的な地位」が保障された⁽⁵⁵⁾。しかし、現代国家においては、「近代社会の発展それ自体が生みだす矛盾が、一方では官僚制をかってない規模に肥大させながら、同時にそれが、官僚制を土台そのものから変えていく」⁽⁵⁶⁾条件をつくりだしているのである。なぜなら、第一に、支配機構たる国家官僚制の内部が「本来その敵対物であるはずの労働者階級出身者によって埋めつくされていく」⁽⁵⁷⁾からであり、第二に、「この官僚群の少数の特権官僚と大多数の公務員労働者への分裂」が発展し、大多数の官僚の栄進の道も

「特権的地位」もとざされ、しかも彼らの「しごとは工場労働者なみに単純化され、賃金は一般労働者なみ⁽⁵⁷⁾」かそれ以下となるからであり、第三に、疎外がいっそう深まるからである。すなわち、「しごとをすればするほど、それは資本制の再生産を助け、巨大独占の成立を助ける結果となり、同じ出身階層である労働者・勤労人民を抑圧・収奪することになる。労働者・勤労人民のたたかいがかちとった社会政策といえども、それはまわりまわって資本の利益にもなるように、社会は仕組まれている⁽⁵⁷⁾」からである。

芝田氏らは、このように現代国家の公務担当官僚を素描しながら、資本主義の発展とは支柱であるべき官僚群の大多数をプロレタリアートとして純化している過程であり、みずからの機構の内部に巨大な敵対勢力をつくりあげていく過程であること、こうして多くの公務労働者が客観的には官僚から名実ともに労働者に移行していくときを迎え、その労働と生活においてはプロレタリアートであることを余儀なくされながら、なお意識において主観的には官僚の枠をぬけきれていないこと、したがって、生活・労働における労働者と意識における官僚・特権層の矛盾が現代を特徴づけるものだといっている⁽⁵⁸⁾。近代公教育労働(者)の現状把握にとってまことに示唆にとむ提言である⁽⁵⁹⁾⁽⁶⁰⁾。

以上、「近代公教育労働としての教育労働」論の一つを構成する「公務労働としての教育労働」をみてきたが、以上少し詳しく「公務労働」論をたどってみたのは、従前の運動側の教育労働論には、教育労働を対立物の統一として把握する点に欠けるところがあったように思うからだ。つまり、それらは、近代公教育労働をもっぱら理念的にとらえ、その本質的・本来的なあり方を提唱しようとするのあまり、その支配的な現実態が「従属労働」となっていることを必ずしもリアルにみつめようとしてこなかったのではないか。そこに一面的な「主観主義」的接近法があったのではないか。そして、このような「主観主義」の教育労働論が、教育労働運動（これこそまさに近代公教育労働に内在する上記矛盾の止揚をめざすものだ）への一定の軽視を生んでいるのではないかと思う。近代公教育労働をリアルにみつめるプロセスでそれをトータルにとら

えるべく努め、教育労働運動（教職員組合運動）こそがその矛盾の止揚をはじめて可能ならしめる運動であることを明示していかなくてはならないだろう。

- 註 (1) 勝野尚行編『教育実践と教育行政』所収の、拙稿「専門職労働者論」（第四部第一章）、298～300ページ。
- (2) 以下の引用は、当「経済大学論集」第4巻第2号からの引用であるが、この論理的関係の問題については、上記『教育実践と教育行政』の第四部第一章論文でも詳説している。
- (3) 田中耕太郎『教育基本法の理論』（有斐閣、1965年）
- (4) 相良惟一『教員の地位勧告と教職の専門性』（明治図書、1967年）
- (5) 芝田進午『現代の精神的労働』（三一書房、1966年）、同「『教育労働者』論の課題」（国民教育研究所『現代日本教師論』1966年、所収論文）
- (6) 務台理作「教師と教育労働」（雑誌「教育評論」、1962年4月号）
- (7) 堀江正規「これからの教師はどうあるべきか」（雑誌「教育評論」1970年4月号）
- (8) 竹内好「教師について」（『現代教育学』第18巻、1961年、岩波書店）
- (9) 遠山啓「技術者としての教師」（国分一太郎、丸岡秀子編『第三教師生活——よい教師になるために——』1959年、新評論）
- (10) 重松鷹泰「職業としての教師」（『教育学全集』第13巻、小学館）
- (11) 同上、200～201ページ。
- (12) 堀江正規「教育労働者について」（『現代教育学』第18巻）
- (13) 芝田進午、同前。
- (14) 川村徹『戦後教育論』（社会評論社、1970年）
- (15) この辺の詳細については、高沼秀正「芝田進午氏らの『教育労働者論』と『教職の専門性』」（名古屋大学教育学部紀要第15巻「『教職の専門性』概念に関する研究〔Ⅱ〕」）、田中裕己「わが国教育労働者論の若干の吟味」（名古屋大学教職論研究会『教職論研究の方法論〔Ⅱ〕』）
- (16) 芝田進午「『教育労働者』論の課題」（同前）45ページ。
- (17) 芝田進午、同上。
- (18) 務台理作、同上。
- (19) 堀江正規「これからの教師はどうあるべきか」（同前）51～52ページ。
- (20) 拙稿「専門職労働者」（勝野尚行編『教育実践と教育行政』第四部第一章論文）は、この辺の論証をより詳細に展開したものである。
- (21) この点で、G・クラブ（大橋精夫訳）『マルクス主義的教育思想』（お茶の水書房、1961年）の検討が必要だろう。

- (22) 私たちの研究会は、いまだ教育労働以外の教育関係労働の諸問題について具体的な研究を開始していないが、つい最近になって、学事出版から「学校事務」という名の雑誌が出版されており学校事務労働論を順次深めていることを知った。とくに、北島一司氏は、同雑誌の1972年9月号、1973年5月号で、私の「学校事務＝補助労働」論をかなり詳細に問題にしていることを知った。早急にこの方面の研究に取り組んでいく必要を痛感している。1973年度の日本教育学会（於、千葉大学）での私たちの研究に対する質問攻勢も主としてこの問題をめぐっていたように思われる。
- (23) 宮原誠一「教師と人間回復」（雑誌「思想」1964年2月号）
- (24) 宗像誠也「教師の権利斗争と教育の再建」（雑誌「教育」1967年5月号）
- (25) 教育労働者編集部『現代と教育—革命的左翼の闘い—』前進社、1966年。五十嵐良雄「教育以前—私の教育・教師論覚え書き—」（教育を考える会『教師とは何か』三笠書房、1970年）
- (26) 拙稿「戦後教育論研究(1)」（雑誌「教育評論」1970年3月号）、勝野尚行編『「日教組の教研運動」についての研究』（日教組教文局、1971年3月）参照。
- (27) 五十嵐良雄、同前。
- (28) 竹内良知「学校ははたして必要か」（雑誌「婦人教師」1973年8月号）
- (29) 田中耕太郎『教育基本法の理論』（同前）、同『法の支配と裁判』（有斐閣、1955年）
- (30) 高橋恒三『改訂 教師の権利と義務』第一法規、1970年、
- (31) 今村武俊『改訂 教育行政の基礎知識と法律問題』第一法規、1967年。
- (32) 高石邦男『学校経営の法律常識』明治図書、1967年。
- (33) この点については、拙稿「教員の学問の自由と教育権」（岩本憲ほか『国民の教育と教育権』福村出版、1971年）253～256ページ。
- (34) Ronald G. Corwin ; A Sociology of Education, etc.
- (35) Simone Weil; Oppression et Liberté, 1955 (石川湧訳『抑圧と自由』東京創元社)
- (36) Amitai Etzioni ; Modern Organization, 1964年。
- (37) 佐藤慶幸『現代組織の論理と行動』お茶の水書房、1972年。
- (38) 城丸章夫「全面発達論をめぐって」（雑誌「教師の友」1960年9月号）
- (39) 兼子仁「教育労働者の特殊性—教育学の立場から—」（日本労働法学会編『教育行政と労使関係』総合労働研究所、1969年。兼子仁『教育学と教育裁判』勁草書房、1969年。）
- (40) 芝田進午編『公務労働—現代に生きる自治体労働者—』自治体研究社、1970年。

- (41) 城丸章夫，同前。
- (42) 兼子仁，同前（『教育行政と労使関係』所収）
- (43) 同上。
- (44) この辺の詳細については，拙稿「教員の学問の自由と教育権」（同前）
- (45) 宗像誠也『教育と教育政策』岩波新書，1961年。
- (46) 兼子仁，同前。
- (47) 宮原誠一「教師と人間回復」（同前）
- (48) 「国家官僚制」や「行政官僚制」については，菅野正『現代の官僚制』誠信書房，1969年。
- (49) 注(26)参照。
- (50) というのは，政策側のイデオログたちは，公務を「国の事務」として，教育公務員を「国の事務の担当者」＝「教育行政の最末端の執行者」として，みているからである。
- (51) 芝田進午『公務労働』（同前）321ページ。
- (52) 同上，313ページ。
- (53) 同上，312～319ページ。
- (54) 同上，313～314ページ。
- (55) 同上，314～315ページ。
- (56) 同上，317ページ。
- (57) 同上，318ページ。
- (58) 同上，319ページ。
- (59) ついで，芝田氏は，「未来——全勤労者による公務」のところで，つぎのような形で，公務のパースペクティブをうち出している。すなわち，東ドイツでは「すべての勤労者は，まず（学校を卒業して，すぐに行政機関に勤務するというような例はない）生産の第一線で働く。そのなかから何人かが一定期間，行政機関の職員として派遣され，やがて再び生産の現場へ帰ってくる。すなわちすべての勤労者が交替で公務を担当するのである。レーニンが規定した新しい社会での公務執行原則のひとつ，『すべての人が統制と監督の職務を遂行し，すべての人がある期間≪官僚≫になり，したがってだれも≪官僚≫になれない状態』が，すでに実行に移されていたのである。」（同上，320ページ）と。また，公務そのものについては，支配者階級の私務であった公務は，「理の当然として，階級社会の止揚とともに消滅する。そしてそのあとには，私務でない真の公務——階級社会の成立とともに支配階級の手にとりあげられた社会の共同事務——のみが残る。しかもいっそう豊かな内容をもって。マルクスのことばを借りるなら『学校や衛生設備のような，いろいろ

ろな欲求を共同でみだすのにあてられる部分。この部分は最初から、今日の社会にくらべていちじるしく増大し、そして新社会が発展するにつれてますます増加する』のである。そして新しい社会での真の公務は、解放された公務担当者による全勤労働者のための共同事務といった域にとどまらない。それは名実ともに、全勤労働者による全勤労働者のための社会の共同事務として、つまりもっとも徹底した民主主義としておこなわれるのである。」(同上、321ページ)という。

- (60) 以上のような「公務労働としての教育労働」論のうえに立って、芝田氏は公務労働者の権利論・運動論をつぎのような形で展開している。すなわち、まず、公務労働者の権利について、「ここにあげた公務員労働者たちは、しごとのなかでも、運動のなかでも、まさに必死になって、みずからの生活をかけたということである。ここにいう権利はせまい意味の権利ではない。権利、労働条件をしごとの中味の問題にまで押しひろげ、勤労住民の前で胸を張れるしごとそのものを、権利として、しかもからだを張って追及したということである。」(同上、308ページ)という。ついで、「職場民主化の原則的態度」のところでは、「職場の実権を掌握していくこと」を提唱しながらいっている。「職場の民主化、職場に労働組合があるといえる状態は、いったいどういう状態か。たんに一定の労働条件が確保されている状態ではない。職場におけるしごとの実権、具体的には『しごとの量、速度、分担、方向をきめる力を、第一線の公務員労働者が握っている』状態、その力によって職階制賃金体系と結合した人事権を握る職制支配を圧倒しうる状態、そのような力関係を確立してはじめて、職場は民主化される。いうまでもなく職場とは、労働の編成によってつくりあげられた組織であり、したがって労働を管理する者が職場の支配権をもつ。それを握らずにおいて、たんに狭義の労働条件のみに視点をしぼった職場斗争では、決して真の職場民主化を実現することは不可能である。」(同上、346—347ページ)と。憲法学の通説における「労働権」や「労働基本権」の解釈に対するまことに痛烈な批判になっていると思う。

§ 2 R・G・コーウインの「教員＝専門職被雇用者」論

R・G・コーウインの「教員＝専門職被雇用者」論は、「公組織における専門職者」⁽¹⁾(1965年)、『教育社会学』⁽²⁾(1965年)、『戦斗の専門職性』⁽³⁾(1970年)、『改革と組織存続』⁽⁴⁾(1973年)などの諸著作のなかで展開されているものである。私としては、これらの詳細な検討は近く出版を予定している『教職の理論』で試みる計画なので、以下ここでは、ごく要約的な仕方、その紹介・検

討をしておこうと思う。

ところで、「教員の労働者性」と「教職の専門職性」との現実関係を探ったいくつかの先行研究のうちで、ここでとくにR・G・コーウインの「教員＝専門職被雇用者 (professional employees)」論を問題にしてみようと思う。というのは、私の知るかぎりでは、教員の被雇用者志向 (employee orientation) と教職の専門職志向 (professional orientation) とを、コーウインほどはっきりと異質対立的なものとして把え、そのうえで両者の関係を詳細かつ精密に問題にしているものは、ほかに例がないからである。この点、たとえばP・A・ブラウ、W・R・スコット『公的組織』⁽⁵⁾(1963年)、J・G・アンダーソン『教育における官僚制』⁽⁶⁾(1968年)、A・エツィオニ編『準専門職とその組織』⁽⁷⁾(1969年)、さらにはK・プランディー『専門職被雇用者』⁽⁸⁾(1965年)などと比較してみるならば、一目瞭然となるであろう。このうちとくに、P・A・ブラウらの『公的組織』は、R・G・コーウインの「専門職被雇用者」論と好対照をなしている。どうしてかという、P・A・ブラウらは、専門職性と官僚性を6つの要素から比較対照したとき、両者はつぎの5つの要素については本質的に同じであり、差異のあるのは自律性だけだといっているからである。⁽⁹⁾彼らの「専門職被雇用者」論を若干紹介しておこう。まずP・A・ブラウらによれば、「専門職原理は官僚制原理と多くの要素を共有する」⁽¹⁰⁾。第一は普遍的基準であり、第二は専門的技術であり、第三は依頼人との中立的関係であり、第四は客観的資格であり、第五は利他主義である。しかし、P・A・ブラウらは、専門職者たちは労働の自主統制 (self-control) の仕組みをもっているのに、官僚制組織は職階的統制 (hierarchical control) を採っている点では決定的に異なるという。⁽¹¹⁾つまり、ブラウらは専門職性と官僚性とのあいだにこの程度の差異しかみていないのであり、この点多くの「専門職被雇用者」論に共通な現象なのである。ブラウらの「専門職被雇用者」論の価値は、したがって自律性こそが官僚制と専門職制とを決定的に区別するメルクマールだとみた点にあることになるわけだが、その他の5つの要素についてもそこに差異はないのか。ブ

ラウらはあまりにも形式的・形態的な類似性に眼をうばわれ、それらの内容的な内実面での差異を見落してしまっているのではないか。たとえばブラウらは官僚—被雇用者にも専門職者にも「専門的技術」が必要とされるという。いずれの場合もその習得にかなり長期間の訓練を必要とする場合があるという。⁽¹²⁾しかし、両者に必要とされる「専門的技術」の性格は、本質的に違っているのではないか。いまこの点をほりさげることはしないけれども、「普遍的基準」⁽¹³⁾についてもその性格が違うのではないか。総じてブラウらの官僚制と専門職制との比較論はあまりにも形式主義に流れすぎているとっておかなくてはならない。形式的類似性に眼をうばわれることなく、いま一步その内実・性格までほりさげて両者の差異をみていかななくてはならない。そしてこの仕事をしたものこそ、R・G・コーウインの教職論にほかならない。

(a) コーウインの「専門職被雇用者」論

P・A・ブラウらの「専門職被雇用者」論に対して、教職の専門職性と教員の被雇用者性—官僚性との異質対立性を、まことに明確な形で浮彫りしたのが、ここでとりあげるR・G・コーウインの「教員—専門職被雇用者」論である。いくつかの点から関係部分だけを紹介しておくことにしよう。

コーウインは、専門職組織を組み立てる専門職制原理と、官僚制組織を組み立てる官僚制原理を対比させながら論述をすすめているので、はじめに彼の官僚制論を概括しておこう。

コーウインによれば、官僚制は労働の専門化 (specialization) とその調整 (coordination) という2つの原理によって構成されるが、このうち調整はさらに労働の標準化 (standardization) と集権化 (centralization) の2つの原理から成るのだから、結局のところ、官僚制は、コーウインの場合、専門化、標準化、集権化という3つの基本原理によって組み立てられた組織だということになる。⁽¹⁴⁾したがって教育労働の標準化・専門化・集権化が進行するにつれ、それだけ官僚制は合理化され、教員の官僚性—被雇用者性は強化されるということになるが、このような教員の官僚性化の徹底は、教職が専門職とみなされ

るかぎり、それだけ教育労働にとってマイナスに働くことになる。以下、この辺の事情についてのコーウインの説明である。

① 標準化について 第一に、教育課程の画一化の進行と学級規模の拡大とは、労働者の非代替性をいっそう減少させる。こうした教育の標準化の進行は、一人ひとりの子どもの個人的福祉 (individual welfare) に責任をおい、彼ら一人ひとりの固有の問題 (unique problems) に留意することを不可能ならしめる。簡単にいえば、専門職として一人ひとりの子どもの成長と発達に「直接に責任を負う」ことができなくなる。標準化の進行はこうして専門職性の確立にマイナスする。第二に、「文書主義」はなるほど官僚制の連続性と安定性を強める。しかし、専門職は変化・進歩・革新をこそ追求するものであり、研究 (research) こそそのための必須の手段である。実験的研究こそ専門職労働の核心的特徴である。ところが、研究費の不足、行政当局の研究観、本務外労働負担などが、専門職労働のこの核心に位置する研究 (実験的) を困難にし、教育労働を標準化してしまう。第三に、官僚と依頼人との関係は非人格的・代替可能的である。だから人事異動は頻繁に行なわれる。しかし、専門職者と依頼人との関係に必要なことは深い人間的信頼なのであり、したがってその関係をくずしてしまうことになる人事異動などはみだりに行なわれるべきものではない。この面でも官僚性と専門職性とは矛盾する。⁽¹⁵⁾

総じてコーウインによれば、「創造的な思考と行動とは標準化しえない」のであり、官僚制は「一定の目的を達成するために知性 (intelligence) を独創的に自由に使ってそのための手段を選択するという観念と矛盾する」ことになるのである。⁽¹⁶⁾

② 専門化について 教育の専門化の進行は、とかくあれこれの教材をマスターさせたかとかクラスの規律を厳守させているかというような皮相な次元で教職の専門性を理解するように仕向けるけれども、教員にとって必要な専門性とは創造性のある子どもをつくることであり、子どもの人格をのぞましい形に形成することなのである。専門化の進行による特定課業への責任主義は、生き

た人格の形成を本質とする教育においては、決して「奨励」されるべきことではない。第二に、専門職と専門技能職 (craftman) とがしばしば混同されているが、なるほど後者も専門的な技能・技術をもっている。しかし専門職のもっている技術は一定の理論体系ないし知識体系のうえに立ったものであり、科学的ないし学問的な基礎にもとづくものである。専門職のもつ能力は、自主決定の能力 (capacity to make decisions) なのである。

③ 集権化について ごく一般的にいって、専門職労働の集権化は不可能である。なぜなら、専門職労働は官僚のそれのように規則・手順 (rules and procedures) によって行なわれるのではなく、自己自身の専門的能力によって行なわれるのであるし (だからもし行政が専門職労働を標準化しようとしたら、それは専門職権限の侵犯となる)、専門職の関係する状況 (the situations dealt with by professionals) は、官僚のそれと違ってユニークなものなから、専門職にはそのユニークな問題を解決する固有な権限が与えられなくてはならないからである。もっと具体的にみていこう。第一に、権限の成立基礎についていえば、官僚制のもとでは彼の権限は彼の職位 (position) に由来するのであって、彼は意識的に自己の判断をおさえて上司の命令に従う。が、専門職が従うのはよりすぐれた知識と能力でありよりすぐれた論理である。専門職制のもとでは、上司の命令ではなく知識—学問こそが人を動かすのである。第二に、専門職も官僚も一定の規則体系 (systems of rules) のもとで労働するが、官僚—被雇用者の規則が概して無条件束縛的であるのに対して、専門職者のそれは、規程がより一般的・抽象的であり、行為の選択の余地を残したものとなっている。規則が行政の恣意を排除するという場合もありうる。第三に、教員はつぎにのべるような無権限状況にあるが、このような状況は早急に改善されなくてはならないものである。教員は自分たちの労働標準 (standards of work) の統制権をもっていない。教えられるべき教科、使用される教材、誰が教員養成機関に入学許可され留年させられ卒業許可さるべきかの決定基準、教員養成のための資格、子どもの成績評価の形式、学区と子どもの出校の許可

基準、その他教育に係る事項の統制権をもっていない。入職資格についての発言権もない。教員免許基準を定める委員会は素人が構成し、教員はむしろそこから排除されている。入職基準の統制権はどのような組織にも必要であるが、専門職にとってはこの統制権はとくに必要なのである。教員は教育労働そのものの重要な諸要素の統制権をもっていない。教科書採択権や教育課程編成権さえ州教育委員会の手にある。このような「労働の自主管理」の仕組みから程遠い状態は、教職もまた専門職とみなされるかぎり、早急に改められてしかるべきである。第四に政治力 (political power) の問題である。専門職の地位は、専門職の綱領 (codes) が法的に保障されたときに、もっとも確固たるものになる。専門職の力はどの程度までその倫理規程が法的に公認されているかに決定的に依存する。この意味において、すべての専門職は政治的であり、専門職権限を立法化しようとする。が、この点で教員団体の活動は決定的にたちおくれている。⁽¹⁸⁾

さて、以上みてきたように、官僚制を構成する3つの要素（標準化、専門化、集権化）のどの要素についてみても、これらは専門職制の構成原理としては妥当しない、むしろ反官僚制化の方向こそ専門職化の方向である、というのがR・G・コーウインの見解なのである。したがって、教員の被雇用者性＝官僚性の強化は、専門職性のレベル・アップと相反的な関係を形成するということになる。教員の被雇用者性と教職の専門職性との相反性を鋭く浮彫りしたものととして、以上のコーウインの見解は十分な評価に値する。

(b) コーウイン教職論の問題点

さて、以上みてきたようなコーウインの「教員＝専門職被雇用者」論には、ではどのような問題があるか。以下、この点を4つの面から指摘しておこうと思う。

① コーウインの「教員＝専門職被雇用者」論の問題は、第一に、教職の専門職性と教員の被雇用者性との現実関係を矛盾対立関係として把えながらも、この矛盾対立は、現行資本主義公教育法制度のもとでも一定の方法によって調

整し両立せしめうると考えている点にある。すでに (a) のところで明らかにしたように、被雇用者としての教員は、行政官僚制のなかに組み込まれ位置づけられた官僚であり、本質的に「手段合理性」のみの追求を義務づけられた存在である。そのような官僚性＝被雇用者性がどうして専門職性と和解させるのか。もしもコーウインのいうように和解させうるとするならば、コーウイン自身が被雇用者志向と専門職志向との相反性をいうこと自体が問題になってきはないか。つまり論理矛盾を犯すことになりはしないか。したがってつぎのようなコーウインの発言は、大いに疑問とされなくてはならない。

「教員の地位および公教育の全将来は、結局、教育における専門職的役割と被雇用者的役割との和解 (reconciliation) に依存する。専門職化の前進が官僚制化と同時的に進行するかぎり、両役割とも正当なものであろう。」⁽¹⁹⁾

教員の被雇用者性と教職の専門職性とを相反的關係で把えながら、この矛盾は和解させることによって解決しうるというコーウインの認識は、さかのぼっていえば、彼の官僚制の認識および専門職の認識の両者ともに問題があることを示しているのである。たとえば、コーウインは、官僚制（より具体的には国家官僚制ないし行政官僚制）の本質が国家・資本の利益のために労働者を抑圧する装置にほかならないことまで見破ることができず、せいぜい官僚制の由来を「組織がより複雑になると、内部的調整の必要はいっそう高まり、そのことがその主要な内部的職能が調整である行政家の力を高める」ことにみているにすぎないのである。とすれば、行政官僚制と相反的でありながらも官僚制と和解することのできる「専門職」とは一体何かということがあらためて問題になってくる。コーウインの専門職の理解についてここで安易に結論をだすことは控えなくてはならないが、行政官僚制の要請ときびしく対立する志向をもちながら、しかも行政官僚制と和解していくことができる、そのような「専門職」とは、その実「専門技術職」だということになるのだろうか。この問題を見極めていくうえで、A・エツィオニの「現代組織」観＝資本主義労働組織観⁽²¹⁾およびM・リーバーマンの専門職観⁽²²⁾のそれぞれとコーウインのこの「教員＝専

「専門職被雇用者」論とを比較対照してみることがどうしても必要となってくるであろう。機会をあらためてこの仕事にも取り組んでみたい。

② 問題は第二に、コーウインが教育行政職をも専門職とみていることにある。⁽²³⁾しかし私見では、教育行政職もまた専門職権限を享受するということはありえない。この点、すでにA・エツィオニが明確に指摘したところである。A・エツィオニによれば、専門職労働（教育、研究、治療、ソーシャル・ワークなど）に直接に従事するものだけが「専門職権限」を享受するのであり、自律性オートナミイーを保障されるのである。それに対して、教育行政職の権限は、第一次の権限である専門職権限に対して、第二次的・補助的な権限にすぎないのであり、行政権限の特徴はまさにそうした第二次性・補助性にあるのである。⁽²⁴⁾

わが国の教育基本法十条もこの趣旨で書かれている。つまり、教員の掌る教育は政治的・行政的・宗教的な「不当な支配」に服することなく、そのような「不当な支配」から解放されて（自律性を享受して）、子ども全体に対し直接に責任を負って教育にあたるのが教員なのである（第一項）。「不当な支配」に服することなく自主的・自律的に労働を展開する自由ないし権限、これこそまさに専門職権限にほかならない。それに対して、教育行政はそのような教育の目的を遂行するために必要な諸条件（外的・物的な諸条件）を整備確立することを本務とするものであって（第二項）、その権限は専門職権限に対して副次的・補助的な性格をもたされているのである。

この教育基本法十条の第一項と第二項との関係を、私は第一項はもっぱら「内的事項」についていったもの、それに対して第二項はもっぱら「外的事項」に関していったものと理解していない。私見では、専門職権限のなかには「外的事項」の整備請求権まで当然に含まれているのであって、そうでなければ、教員（集団）は「国民全体に対し直接に責任を負って」教育することなどとてもできはしない。そしてこの点もまた、すでにA・エツィオニが専門職権限と行政権限との関係に論及したなかで主張していた点なのであ

(25)
る。

ところがコーウインは、教育行政職をも専門職であるとする。そして実は、M・リーバーマンさえこの考え方を払拭し切っていない。⁽²⁶⁾しかし、教育行政職は専門職ではありえないのである。どうしてかという、ある時はそれは教職員の労働に対する指揮・命令という専制的支配の形態であられるが、もともと教育行政は教職員の労働に対する調整(coordination)の機能以外の何物でもないからである。専門職権限の核心はいうまでもなく自律性であり自主決定権である。そしてこのような自律性・自主性が教員に必要なのは、教員が一人ひとりのすべての子どもの「個性」の成長と発達に直接責任をおっているからである。しかし「調整」「統轄」という機能には、自律性・自主性はあってはならないのであって、もしそうしたものを行政権限がもっているとかもたされたとするならば、それは、自律的・自主的な教育機能の補助機能から、教育機能から自律性・自主性を奪い去り、それを「自律」的に「自主」的に統制し支配する機能に転化してしまう。そうならざるをえない。つまりそれは、教育外的強制の機能に転化してしまうのである。

なるほど、教育行政職員にも固有専門的な技能・技術・知識は必要である。しかし、ここで詳説するまでもなく、このことをもってそれも専門職だとはとてもいえない。また教育行政にとっては、行政一般・政治一般から「独立」し、その意味でなら「自律性」を保障されていることが必要である。公選制の教育委員会制度はまさにそのためのものにほかならない。その意味で「公選制教育委員会制度の復活」を要求することは必要である。しかし、すでにアメリカの現実がはっきりと示しているように、公選制教育委員会制度といえども、完全に行政一般・政治一般から「自主」し「独立」することはできないのであって、結局のところ、官僚制の原理がそこにも生きているのである。

② 問題は第三に、被雇用者という従属的な社会的地位におかれた教員のなかに、教員がまさにそのような隷属的な地位におかれておればこそ、専門職労働に従事しようといまいとそのことには関係なく、そこに論理必然的に発

生し発展してくる要求・願望・運動を少しもみていない点にある。私たちはそれを労働者的な意識ないし「労働者性」と呼んでいるのであるが、コーウインは客観的に被雇用者の地位におかれた労働者そのもののなかに、鋭い矛盾が成熟している（「被雇用者性」と「労働者性」の矛盾）をまったく見落とし、もっぱら矛盾対立を専門職性と被雇用者性との間にしかみていないのである。したがって、専門職性と労働者性とはどのような関係に立つのか、彼にはこの問題を立てることすらできなくなっているのである。

被雇用者教員ももちろん客観的には労働者なのであるから、被雇用者教員もまた部分的ながら労働者的な要求・意識・行動を示す。被雇用者に徹し切った労働者などというものは、特別な例外を除いて、おそらく存在しないだろう。いま一度いえば、被雇用者教員そのもののなかにも労働者性の要素が存在するのである。この点、コーウイン自身の紹介している最近のアメリカ教員運動⁽²⁷⁾の発展をみてみても知られよう。賃金その他の労働条件に関する要求、学級定員削減＝教職員定数引き上げの要求、教育行政組織の再編成の要求、教育政策関与権の確立の要求、などがそれである。

しかしコーウインは、こうした労働者性の要素をすべて専門職性概念のうちにくみこみ、そのうえで被雇用者志向と専門職志向とを対立させるのである。つまり被雇用者教員のなかにも発生してくる労働者的な要求・願望を、まさにとそれとしてみることをしないで、それらをすべて専門職志向のなかに押し込んでしまうのである。教育労働運動を専門職化運動としてしか捉えようとしないのである。

コーウインは教員の社会的な地位を示すのに、もっぱら被雇用者 (employees) という概念をあて、労働者 (workers) という概念をほとんど使っていない。が、被雇用者という概念は、労働者という社会的存在の一面を現象的に示す概念にすぎないように思う。なるほど労働者は被雇用者である。しかし、労働者という社会的存在の本質は、このような形態的概念によってではとても示しきれない。コーウインは、徹頭徹尾「専門職志向：被雇用者志向」というシ

ューマを使って、現実の矛盾・運動・抗争をわり切って説明しようとする。しかし、被雇用者という形態で存在する労働者は、他面において、あるいはその本質において、国家・資本と対立する階級的存在なのである。コーウインが「専門職志向」の概念のなかに組み込んでしまっている志向のなかには、被雇用者という存在形態の本質たる労働者性からでてくる教員の階級的要求が入り込んでいるのである。コーウインは、この階級的要求をまったくみようとしない。

④ 労働者としての教員の志向をもっぱら被雇用者志向の側面ないし要素だけから把握、被雇用者としての従属的な地位にある労働者教員のよりポジティブなモメント（＝労働者志向）を見逃したということは、何を意味するか。第四の問題はここにある。そのことは、コーウインが教職の専門職化をもっぱら現行資本主義公教育法制度の枠内で展望していることを意味しているのである。もちろんコーウインは、労働者志向はそく被雇用者志向だといっているわけではないし、労働者志向は専門職性の確立にマイナスに働くとはっきりといっているわけではない。かえって被雇用者志向以外の、この志向と対立し矛盾しさえするような、そのような労働者の志向が存在することを知らないといった方がよい。労働者教員の階級的要求をいわば意識的に無視することによって、資本主義公教育法制度そのものの変革運動を、専門職原理による改良運動に制限し限界つけてしまうこと、コーウインの教職理論の本質は、まさにこの点にあるとみなくてはならない。官僚制原理が支配的となった現行の資本主義公教育法制度、その原理がいっそう支配的となってきたためにますます教員（集団）の諸権利が制限され剥奪されるにいたっている現実、こうした状況のなかからのいわば自然発生的な教員運動の、しかも極めて戦動的な形での教員運動の発生・発展・普及、この現実をまえにして、この戦動的な教員運動をどのような方向に発展させるのか、現行公教育法制度の根本的な変革の方向（社会主義公教育へのみち）へか、それとも現行法制度の改良的再編成の方向へか、コーウインもまたこの選択（二者択一）を鋭くせまられたわけである。

この二者択一をせまられたコーウィン¹⁾は、本来ならば、官僚制原理がなぜにかくも支配的原理となって、公教育組織にかぎらず、ほとんどすべての組織のなかに浸透してきているのか、この根源をつきとめることをまずはじめにしないでならなかったのである。そうすれば、まさにその根源が資本と労働との階級対立のいっそうの激化・発展、そのなかでの資本による労働のよりいっそうの支配・抑圧の強化にこそあることが知られたはずなのである。しかし、コーウィンはこのような根源をつきとめるための論理的思考の努力を無意識的にか回避し、教育行政権と教育権との対立をなんとかより緩和させる方途に関心を集中していったのである。そこで生まれたのが「資本—労働」という図式にかわる「官僚制原理—専門職原理」ないし「被雇用者原理—専門職原理」という極めて皮相かつ表面的・現象的な図式だったのである。コーウィンにとっては、「教職—専門職」原理の公教育組織への導入は、教育行政権と教育権の対立の激化を少しでも緩和させるための一つの方途だったのである。そしてコーウィンは、この「教職—専門職」の理論によって現実の教員運動の発生・発展の必然性を説明し、教員運動を教員の専門職権限の確立の方向に指導し、そうすることで公教育組織の改革を、その根本的変革の方向ではなく、その改良的再編成の方向で終息させることを意図したのである。コーウィンにとっては、「教職—専門職」理論は、まさにそのためにこそ必要だったのである。それは、教員運動を階級的な運動から改良的な運動にかえるために必要だったのである。

コーウィンの考える専門職は、したがって、資本による労働の階級的支配、この基本的な枠組内に存在することのできる、そのような職業だということになる。彼の教職理論は、「行政権—教育権」の図式には適用できても、「資本—労働」という図式にはまったくもって適用できない、そのような理論だったのである。

註 (1) Ronald G. Corwin; Professional Persons in Public Organization (Fred D. Carver, et. al., ed.; Organizations and Human Behavior, 1969).

- (2) R. G. Corwin ; A Sociology of Education.
- (3) R. G. Corwin ; Militant Professionalism.
- (4) R. G. Corwin ; Reform and Organizational Survival.
- (5) Peter M Blau, W Richard Scott ; Formal Organizations.
- (6) James G. Anderson ; Bureaucracy in Education.
- (7) Amitai Etzioni ed. ; The Semi-Professions and Their Organization.
- (8) Kenneth Prandy ; Professional Employees.
- (9) Peter M Blau, et. al. ; op. cit., pp.60—63
- (10) Ibid., p. 60
- (11) Ibid., pp. 62—63
- (12) Ibid., p. 61
- (13) Ibid., p. 60
- (14) R. G. Corwin ; A Sociology of Education, pp 38—39
- (15) Ibid., pp. 231—234
- (16) Ibid., p. 234
- (17) Ibid., pp. 234—237
- (18) Ibid., pp. 237—247
- (19) Ibid., p. 229
- (20) R. G. Corwin ; Professional Persons in Public Organization, p.217
- (21) Amitai Etzioni ; Modern Organization, pp. 1—4
- (22) Myron Lieberman ; Education as a Profession, etc.
- (23) R. G. Corwin ; A Sociology of Education, p. 247—257
- (24) A. Etzioni ; op. cit., pp. 75—87
- (25) Ibid., pp. 81—82
- (26) M. Lieberman ; op. cit., etc.
- (27) R. G. Corwin ; Militant Professionalism, pp. 3—14

§ 3 存在認識と労働認識の照応関係

さて、すでにみてきたような労働者教員の客観的な社会的地位、とりわけ現代「福祉国家」の行政権の強化拡大にともなう労働者教員へのいっそうの「国家（資本）への隷従」の強要ないし D・C・⁽¹⁾ ロルティエのいう「非存在」性の強化は、一方でマクロにみれば、論理必然的に現行公教育法制度を根本的に変

革しようという教員の意識・意欲・行動（以下、「労働者意識」という）を生みだし発展させる。いわば自然発生的に生みだされるこの意識は、社会科学の学習・研究を深めるなかで、いっそう成長せしめられる。しかし、同時に他方でミクロにみれば、一時的にもせよ、それはそのような「国家（資本）への隷従」を甘んじて受容し現行公教育法制度に消極的ながらあるいは積極的に順応していこうという教員の意識・態度・行動（以下、「被雇用者意識」という）をも生みだし、この意識も多くの教員を捕えるにいたる。まさにこの意識こそ、コーウインのいうところの教員の「被雇用者性」「官僚性」を支える意識にはかならない。私たちがコーウインの「教員＝専門職被雇用者」論から学びうる点の一つは、まさにこのことにかかわっている。というのは、すでに明らかにしたように、このような順応的意識＝被雇用者意識は専門職意識とは相容れないということこそ、コーウインの主張のエキスだったからである。よりポジティブにいえば、このような労働者教員の被雇用者意識に照応する教職意識こそ、聖職意識であり専門技能職意識にはかならないとみてよいであろう。もちろんコーウインは、専門職意識が労働者教員の労働者意識に照応する教職意識だとまではしていない。労働者教員のどのような形の存在意識こそが専門職意識に照応する意識であるのか、この点をポジティブに明らかにすることをしていない。そこで私たちは、被雇用者意識は専門職意識に対立するのだというコーウインの研究成果のうえに立って、ではどのような労働者の意識・志向が専門職志向と相互補強関係に立つのか、この点を追求していかなくてはならない。

(a) 「労働者性」と「専門職性」との照応関係

この節での問題の一つは、存在意識と労働認識との照応関係を探ってみることにあるが、はじめにまず、どのような意味で労働者意識こそ専門職意識に照応しているといえるか、この点から探ってみることにしよう。もちろん、現実の両意識の結合関係は多様であって、被雇用者性と専門技能職性との結合こそ支配的結合形態であるが、ある場合には、労働者性と専門技能職性とが結合して

おり、また組合員教員のなかには、労働者性と専門技術職性とを統一しているケースが相当に多い。被雇用者性と専門技術職性とを統一している教員もいるかもしれない。

しかし純論的にみれば、労働者性と専門職性こそがもっとものぞまれる照応・結合の形態なのであり、上記の多様な結合形態をこの統一形態に向けて引き上げることこそ、教育労働運動のなかで要請されている課題なのだといわなくてはならない。

① 労働権を志向するものとしての労働者

専門職労働者としての教員は、まさに労働者の一員であるがゆえに、憲法二七条の労働権およびそれを物質的に担保するものとしての憲法二八条の労働基本権の確立を要求し志向し、まさにそのために行動する。このことはしごく当然なことであるが、ここで私がとくに注意を促しておきたいことは、そのような労働権・労働基本権の確立のための志向や行動は、労働者としての教員が、自己自身もまた従属賃金労働者であるがゆえに、従属労働者としての自己自身を「調整者たちへの隷従」から解放するために、まさにそのところから発生し発展するものなのであって、さしづめ彼が掌っている労働＝教育労働の特殊性には関係がないということである。つまり、そうした要求や行動は、教員の客観的・社会的な存在それ自体が「従属労働」「疎外労働」従事者であるところから、論理必然的にでてくる要求であり行動なのだということである。ここで労働のオートノミーの問題について、佐藤慶幸氏が「この問題はたんにプロフェッショナル・マンだけの問題ではない。それは、官僚制組織のなかで働くすべての人間のぶつかる問題である。……組織の末端の職場で働く労働者にとっても、オートノミーが決定的に重要である。労働における疎外の問題に関連して、労働におけるオートノミーの問題が重要視され、すべての労働がプロフェクションをモデルとしてその方向に高められることこそ、労働における疎外を克服する重要な方法である。」⁽²⁾とさえいっていることを指摘しておこう。

教員もまたその他各職種の労働者プロレタリアートと同様に、国家・資本に

よって支配・管理され、そのなかで労働権・労働基本権を制限されたり剥奪されたりする。まさにそこから、教員もまたそのような位置にいることから、教育労働の独自性にはさしづめ関係なく、国家・資本の抑圧・支配・管理に対する人間的な反発・抵抗として、「抑圧からの解放」のための行動、すなわち労働者的な行動・実践が発生し発展するのである。

ところで、労働者の行動が志向するものの一つは、労働権（憲法二七条）の確立である。労働基本権（憲法二八条）もこの労働権を確立するための一つの手段である。

行政当局の側が、特別権力関係論、労働組織関係論、学校経営近代化論、教職一聖職論などを総動員して、労働管理権を全面的に掌中におさめようとしているとすれば、労働者教員の側は、そのような相手のやり方に対して、労働管理権まで内在させたものとしての労働権をどこまでもうちたて確立しようとする。このような公教育場面における抗争は、公務員一般についてもはっきりといえることであり、さらには労働者一般のなかにみられる一般的・普遍的な抗争なのである。島田豊『現代の知識人』（1971年）、山口正之『現代社会と知識労働』（1972年）、芝田進午編『公務労働』（1970年）、奥平康弘『表現の自由とはなにか』（1970年）などは、すべてこの辺の事情を明らかにしたものである。私も『国民の教育と教育権』（1971年）所収論文「教員の学問の自由と教育権」のなかで、憲法二七条のいう労働権が本来労働管理権をも内在させた内容の憲法的基本的人権にほかならないことをかなり明らかにしておいたつもりである。それは、就労権などという形式的権利としてではなく、まさに「労働への権利」として、労働内容への請求権をもうちに含むものとして理解すべきであろう。

教員も労働者の一員として、一般労働者とまったく同様に、このような労働権の確立を要求し志向するものである。私がかつて「教員の学問の自由と教育権」のなかで提起した憲法二七条の「労働権」論は、こんにちの憲法学の通説にてらしてみれば、極めて大胆なものであり、しばらくは一般的支持はえられ

ないであろう。しかし、上記の島田豊『現代の知識人』などの一連の文献が私のような「労働権」論を採っているというだけでなく、こんにちの憲法解釈の基本的なあり方ともかかわって私の憲法二七条の「労働権」解釈は成立してくるように思うのである。というのは、日本教育法学会年報第2号『教育権理論の発展』（1973年）所収の論文「教育裁判の歴史的・社会的意義」のなかで、法学の権威・渡辺洋三氏がはっきりとつぎのようにいっているからである。

「国民の運動の観点からすれば、（法解釈の）正当性の基準は、つねに国民の民主主義的諸要求の中にあるのであって、法の条文の中にあるのではない。……それゆえ、法理念というものは、これを固定化してとらえるべきではない。法が国民の民主主義的要求を多かれ少なかれ反映するものであるとするならば、国民の要求の発展に対応して、法の理念もまた発展する。憲法制定当時の理念は、その時点における国民の民主主義的要求を多かれ少なかれ反映していた。しかし、制定後二五年たった今日、社会も変化し、国民の要求も発展してきている。したがって、現在の時点で、憲法を守るということは、二五年前の憲法理念を墨守するというでなく、二五年間の国民の民主主義的要求の発展を反映させて、新しい憲法理念を構築すること⁽³⁾でなければならない。」

憲法運動とか教基法運動とかいうものは、国民の民主主義的要求にもとづいて、「積極的に憲法および教育基本法に、国民の側から新しい法理念を付与してゆく運動⁽⁴⁾でなければならない」というのである。憲法二七条「労働権」は「労働への権利」が原義であること、石川啄木の「心よくわれに働く仕事あれ」という極めて人間的な願望は、いまや現代においては、「疎外された労働」を「人間性回復の労働」⁽⁵⁾（沼田稲次郎）にかえようとする運動にまで発展してきていることなどに留意すべきであろう。

② 学問職としての専門職

では他方、専門職とは何であるか。すでにみてきたように、この専門職の理解もまことに多様であるが、1941年当時この言葉が最初に使用されたとき、そ

れは学問職 (a learned vocation) を意味していたという M・L・コーガンの⁽⁶⁾指摘に示唆をえて、この言葉の原点にかえて私はこれを学問職と同義に使用するのをもっとも当をえていると考えている。

学問職とは「学問する職業」のことであり「科学する職業」のことであるが、ここで「学問する」とか「科学する」とかという言葉の内容を詳説しておかなくてはならない。

「学問する」とか「科学する」ということは、研究し思索するということとまったく同義だとはいえない。というのは、あれこれの対象に対する人間の認識＝研究は、その対象に対するその人間のなんらかの形での実践的・実験的な働きかけをぬきにしては成立しないからである。つまり、そうした実践・実験こそが、教授学の権威 W・オコンの⁽⁷⁾いい方でいえば、認識＝研究が成立する源泉的契機なのであり、また一定の認識＝研究の成果の検証的契機なのである。人間の実践＝実験そのものは、人間にのみ固有のものとはいえ、もちろん単なる対象変革行為そのものにすぎない。しかし、このような対象変革行為をぬきにして、対象をより深くより広い関連のなかでより本質的に捕捉するなどということは不可能なことである。『教授過程』を書いた W・オコンは、このときの認識・実践の対象としては、せいぜい一人ひとりの子ども、学級・学校の子どもたちを念頭においていたに違いない。

しかし、公教育の総体（教育制度と教育内容）のあり方が全体として鋭く問われている現代においては、もはや私たちの「学問する」対象（＝認識し実践し再認識し再実践する対象）を教育（実践）だけに限定しておくわけにはいかない。教育（実践）を規制している広義の教育制度をもまた「学問する」対象領域にくみこんでいなくてはならない。もっと具体的にいえば、教育課程編成権、学校の自治権、教育政策の形成権などの所在が問題とされなくてはならなくなり、教職員（集団）はこれまでこれらの制度的権限に関して「非存在」（D・C・ロルティ）と考えられてきたこと（＝行政当局が万能と考えられてきたこと）が根底的に問いかえされなくてはならなくなったのである。つま

り、「学問職」としての専門職は、教育政策のあり方をトータルに「学問する」ことを志向し、自己のヘゲモニーで公教育を集团的・自律的な形で運営しようとするのである。そうでなければ、学問した成果、科学した成果を全面的に生かすことなど、けっしてできはしないからである。だからこそ学校制度の改革、とりわけ高校制度の改革もまた学問職＝専門職としての教職にとっての切実・緊急なテーマとなってきたのである。佐藤慶幸氏は専門職が自己の労働のあり方をトータルに（内容も制度も含めて）問うものであることについてつぎのように説明している。M・ウェーバーのいう「精神のない専門家」(Fachmenschen ohne Geist)とは「自己の目的がいかなる目的につかえるかを問うことなく、ただ与えられた目的を達成するために『合理的』な手段を開発したり発見したりすることに専念する専門家」である。そこでは、いわば「手段合理性」のみが問われる。それに対して専門職は、目的に対する手段の適合性を問うだけにとどまらず、すすんで目的自体を問題にするのであり、そこにおいては「目的はけっして所与のものではなく、目的を選定したり、また一定の目的にかかわりあうことじたいが、行為主体の問題」になるのである。そこでは、いわば「目的合理性」こそが鋭く問われることになるのだ、と。「手段合理性」のみを問う「精神のない専門家」(M・ウェーバー)「無知なる知者」(G・Y・オルテガ)⁽⁹⁾「無教養な専門家」(S・ウェーユ)⁽¹⁰⁾などの典型こそ、私たちのいう「専門技能職」「聖職的技能職」にほかならない。そしてこのような技能職は、本質的に「執行者たちの調整者たちへの隷従」(S・ウェーユ)⁽¹¹⁾の所産である。私たちのいう「専門技術職」のなかにも、「手段合理性」のみの追求に走ろうとする危険性がまったくないわけではない。それに対して、「目的合理性」を鋭く問いかえすものこそ専門職なのであるが、ここでいう「目的」は、むしろ宗像誠他のいった「教育理念」と同義に解されておいてよいだろう。一定の目的を達成するためには、そのための手段＝方法の総体が問われなくてはならないからである。

総括的に専門職＝学問職とは何かについて答えておこう。専門職とは「教育

の目的と手段と、または、教育の内容と方法と組織とについての、かくあるべしという考えの総体⁽¹²⁾としての「教育理念」(宗像誠也)の実現をどこまでも追求する職業集団のことをいうのである。そして、教員集団がそのような教育理念を実現するための法制上の力の総体を、くろめて「教育権」というのである。

教育権とは、専門職としての教職(集団)が自己の教育理念を達成するうえで、教員(集団)が本来的に享有しているところの基本的人権の総体にほかならないのである。教員(集団)が自己の教育理念をうちたて実現しようとする、そのときの対国家的・対行政的な諸権利の総体を「教育権」というのである。

以上の①と②を総括してつぎのようなことがいえる。専門職労働者としての教員は、労働者の一員として労働権の確立を志向し、同時に、専門職の一員として専門職権たる教育権の確立を志向する。が、この労働権と教育権＝専門職権とは、本質的にみれば、実は一般的権利と特殊的権利の関係にあるものであって、労働権を特殊的に表現したものが教育権＝専門職権であり、教育権＝専門職権を一般的・普遍的に表現したものが労働権にほかならない、と。といってももちろん、教育権＝専門職権には、一般労働権に解消しきれない特殊性がある。それこそ教育労働＝専門職労働の特殊性に由来するものであるが、この点については④で詳説することにしよう。

③ 専門技術職批判のために

私はこれまで、専門職の理解の仕方におおむねつぎの5つがあることをいつてきた。聖職、専門技能職、聖職的技能職、専門技術職、学問職の5つがそれである。そして、このうち、専門技術職への批判はできるだけおさえるようにしてきた。しかし、つぎのような事情でその批判を抑制してばかりはおれなくなったので、ここで専門技術職批判に取り組んでみることにした。その事情とはつぎの2つである。

第一に、この岐阜県の恵那の地に「教職＝専門技術職」観がかなり深く根を

おろして、そのために労働者性と専門職性との真の統一をこの岐阜の地で達成していくためには、どうしてもこの「恵那の教育」論を問題にし批判していかざるをえなくなったからである。

第二に、いまこの岐阜の地でも、東京、愛知などに続いて高校「学区制」の編成がえがはじまっている。1973年度までの全県2区大学区制が74年度から全県6区「小・大学区制」に編成がえされることが正式に決定された。そのためこのようなその場しのぎの「改善」を越えて高校三原則に立った高校制度をうちたてるべく、岐阜県西濃地区には「西濃の高校教育を育てる会」が誕生した。しかし、6・3岐教組や岐高教は、全体としてみた場合、この運動に積極的に取り組もうとする姿勢をみせていない。その理由は、端的にいうと恵那の「教職＝専門技術職」観が岐教組や岐高教の運動方針のなかに深く浸透してしまっているからである。いうまでもなく、岐阜県の高校制度を改革するためには、どうしても「岐阜県の高校教育を育てる会」が岐阜私教連も含めて全県的規模で組織されなくてはならない。が、岐阜県全体の教育運動の指導的理論となっている「恵那の教育」論は、そうした全県的な会の組織化に非常にネガティブな態度をとっている。もっと正確にいうと、そのようなネガティブな態度を「恵那の教育」論そのものは生むことになってしまう。専門技術職批判に取り組まざるをえなくなった主たる理由は、この第二の理由である。「恵那の教育」論のなかにある「教職＝専門技術職」観を、きびしく問題にし批判しなくてはならなくなった理由はまさにこれである。

では、専門技術職と区別される「専門技術職」とはそもそも何か。私はその事例として、斉藤喜博氏の教育技術論（『斉藤喜博全集』国土社）、国分一大郎『教師』（1956年、岩波新書）などをあげたい。そこにある思想は、授業で権力＝政治と勝負しようとする発想であり、あくまで学校・学級・授業の内では教員の任務を果たそうとする思想である。教員の社会的任務を学校内場面だけで把え、「教育の専門家」を学校内教育の専門家に限定し極限して把えようとする発想である。

対国家・対権力・対政治の意識はかなり強烈である点、授業による人間（子ども、教師、親）の変革可能性を確信しつつ、これを相当程度まで実証してみた点、その他の点でこれに対して一定の評価はしなくてはならない。しかし、教育技術・授業技術による子どもの変革可能性をあまりに過信している点で、技術は技能と違って科学的基礎をもっている点、またもたせようとしている点では専門技能職とは決定的に違っているけれども、これを「教育技術主義」すすんで「授業主義」「教育主義」と呼ぶのである。この「教育主義」の片面性は、レーニンのつぎのような教員（集団）の社会的任務規定にてらしてみれば明瞭となるだろう。「教師の軍勢は巨大な啓蒙の任務を自分の課題としなければならないし、また、なによりもまず、社会主義的啓蒙の主要な軍勢とならねばならない。生活と知識とを資本への隷属から、ブルジョアジーのくさびから、解放せねばならない。せまい教師としての活動の枠で自分をしばってはならない。教師はすべての斗争している 勤労大衆と合流しなければならない。⁽¹³⁾」

この発言は、社会主義の創始者レーニンが教員の政治的任務をとくに強調したものであるが、教員（集団）の社会的任務として、「教育主義」者たちのいう教育的任務のほか、政治的任務や経済的任務もまた厳然として存在しているのだということを片時も忘れてはならないだろう。そしてこれらの任務を統一して果たすことで、教育主義、政治主義、経済主義に陥ることのないよう留意すべきなのである。

しかし、ここで批判の対象とする「教職＝専門技術職」観は、斉藤氏や国分氏のそれではない。岐阜県内におけるそれである。それは、はっきりといわせてもらうならば、こんにち「地肌の教育」の名で知られる「恵那の教育」を支える教職観なのである。「地肌の教育」論、とりわけその指導理論たる石田和男氏の教育論をいまここで詳細かつ精密に吟味し批判する余裕はないけれども、私はいま「地肌の教育」論についておよそつぎのようなことがいえると直感している。

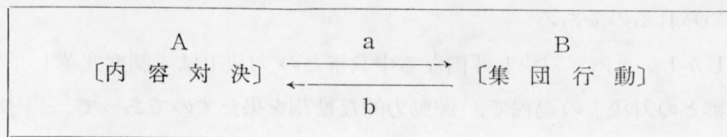
「内容対決」をもっぱら強調して「制度改革」を第二次的テーマとして把える「恵那の教育」論は、もちろんそれなりのレーゾン・デートルをもちながらも、そしてこのレーゾン・デートルについてはおって明らかにしていくつもりだけれども、つぎのような限界ないし片面性をもっているといえるのではないかと思う。

(1) 「内容対決」は、結局のところ、教師個人々の責任である。教室の授業で勝負するのは、一人ひとりの教員とその学級の子どもたちである。そしてそのような「内容対決」を一人ひとりの教師がするには、教員の集団的な教育研究とその経験交流とが、さらには親たちと教員（たち）との研究・交流が必要である。その意味で教員の団体や親と教師の交流の場である「(民主)教育を育てる会」が必要である。そして、くりかえしていえば、「内容対決」なしの教育運動というものはいないし、「内容対決」ぬきの、あるいは「内容対決」に支えられない「制度改革」運動などというものは、非常にひ弱なものとならざるをえない。しかも、「地肌の教育」理論は一定の「内容対決」の指針たりうる価値をもっている。いまここで石田論文を精密に分析してその価値の所在をつきとめる余裕がないので、次回この論文を再論するとき「地肌の教育」論を特徴づける「実感主義」「人間性」の価値と問題とを明らかにすることにしよう。

(2) しかし、とくに誰の眼にも、国家と国民の、階級と階級の、同一階級間相互の対立・抗争が明らかになった現代においては、もはやすべての問題を個人だけの力で解決することはとてもできなくなっていており、集団の物的な力の大小こそがあれこれの問題を解決できるかどうかの決め手となっていてるのである。もはや個人だけの力で解決できる問題は程度が知れているのである。「制度改革」などという仕事、とりわけたとえば高校三原則にもとづいて岐阜県の高校制度をかなり根本的にかえるなどという仕事は「(民主)教育を育てる会」のような寄り合い世帯的な個人の集まりではとても不可能である。個々人が一定の思想・理論・目標にもとづいて、固く統一し団結し、そのうえ

で集団的行動をおこし、一つの力として相手と交渉する、そういうことなしには「制度改革」は不可能である。「地肌の教育」論のなかにある「内容対決」主義は、集団それ自体・集団そのもののレーゾン・デートルを見落してしまっているという点で片面的なのである。だからこそ、それはいってしまえば、勃興期ブルジョアジーの「近代個人主義」の思想に立った教育論だといえるのである。人間回復とカルネッサンスとかいう言葉がひんぱんにでてくるのもけっして偶然ではない。

(3) しかも重要な点は、同じ目標にもとづいて個々人が統一し団結して行動しその目標を達成する過程（達成できず妥協におわるときももちろんある）のなかで、個々人の思想・発想・理論が引き上げられ、教員個々人の真の自己変革が達成されていくのだという点である。思想水準の平均がそうした集団的行動のなかではじめて真に高まるのであり、その後の「内容対決」に質的・内容的な変化をもたらすのだという点である。いま簡単に図示するならば問題は、



「近代個人主義」「内容対決主義」「教育主義」の「地肌の教育」論は、Aとaとに注目しこれらを強調するばかりで、Bとbとの面にほとんど注意を向けていない、いや意識的に注意を向けないでおこうとするところさえあるように思われるところにあるのである。

(4) そして「内容対決主義」者に共通の欠陥は、内容で対決するための思想がどこで形成されるのか、その思想はその本質においてどのような性格のものなのか、こうした問題を共通に見落してしまっていることである。つまり、そうした思想形成の場は政治的な実践以外ではありえず、思想は本質的には政治的思想なのであり、政治性のない教育思想などというものはありえないことから眼をそらしてしまっていることにある。マルクスが「人間は環境と教育との所

産であり、したがってその環境がかわり教育がかわれば人間もかわる、という唯物論的学説は、環境そのものがまさに人間によってかえられるということ(14)を、そして教育者自身が教育されねばならないということ(14)をわすれている。」
 というとき、教師によってかえられる環境のなかに制度が含まれていることを注意して読みとらなくてはならない。そうすれば、「制度改革」の実践こそが「内容対決」の実践に先行することが知られよう。そしてまた、マルクスが「教育者自身が教育されねばならない」といったのは、たとえば「制度改革」のなかでの教育者の政治思想面での自己変革の必要をいったものであり、教育のなかでその教師の教育を根底で支えているものがその教師の政治思想にほかならないことをいったものである。だからこそ、レーニンもまた「どんな学校(15)においても、もっとも重要なものは、講義の思想的=政治的な方向である。」
 といったのである。このもっとも重要な教員集団の「内容対決」の思想的=政治的な方向は、環境=制度が教員集団によってかえられるなかではじめて高められ固められるのである。

(5) しかし、「内容対決」=「内なる中教審との対決」は「制度変革」=「外なる中教審との対決」の過程で、源動力的な役割を果たすのであって、「内なる中教審」の克服のないところでの「外なる中教審」との対決はまことに貧弱なる対決である。したがって、「制度改革」をすすめる思想は「内容対決」を支えるような思想でなくてはならない。つまり、「差別と選別の教育」=「教育の多様化」の制度に真に対決するためには、自己自身の学級・学校における「差別と選別の教育」=「教育の多様化」と決別していくのでなくてはならない。そしてその際、「非行生(問題児)は学校・教師の宝だ(高知県教組の合言葉)」という教育の原点的思想がもっとも重大視されていなくてはならない。なぜなら、「制度改革」は制度を改革することそれ自体に意味があるのではまったくなくて、すべての子どもが一人のこらず自分のもっている諸能力を全面的に発達させてくれる、そのような教育をうける権利もっているからこそ必要となってくるのであり、たとえばいまの高校制度(国・公立、私立、普通、職業、

小学科、男女別学)ではそうした子どもの一人ひとりの不可侵の絶対的権利を保障できないからこそ「制度改革」が必要となってくるのである。それなのに、たとえいまの高校＝学校・学級のなかでさえ、一人ひとりの子どもを可能なかぎり全面的に発達させる努力(「内なる中教審」との対決)を惜しんでいて、どうして「制度改革」(「外なる中教審」との対決)に真に取り組むことができるか。「非行生は学校・教師の宝だ」という合言葉がこんにちの意味をもつのは、非行生こそ、学校の教員(集団)に対して、そのような非行生を生んだ学校内・学級内・教師内の根源を徹底的に暴きだし、その根源(それこそまさに差別教育であり選別教育である)の除去・克服に教員(集団)が全体で取り組む契機ないし機会を与えてくれるからである。非行生は一定の技能で矯正さるべき子どもではない。むしろ学校・学級の全体の教育を「この学校・学級の教育は子どもすべての絶対的権利としての全面発達権をしっかりと保障しうる教育になっているか」の観点から点検するなかで、非行生をどうするかを考えていくべきである。

④ 労働者性と専門職性との相互補強関係

以上、①と②で労働者の労働権と教員の教育権とについて考察してきたのであるが、以上の①②での論述から明らかなように、教員の教育権＝専門職権はその本質において、労働者一般の労働権の特殊的発現形態にほかならないのである。たとえば、教育課程編成権、学校の自治権、教育政策関与権などは、そのいずれもが労働者教員が一般的・基本的に追求する労働権の特殊的発現形態であり、教育専門職教員の教育権＝専門職権そのものにほかならない。その意味で特殊「教育権」の確立要求の基底には一般「労働権」の確立要求が宿っているのである。いいかえれば、一般「労働権」の確立要求のないところでの特殊「教育権」の要求は、空洞化された・中味のない「教化技能職権」の要求とならざるをえないのである。各職種の労働者たちが自分たちの固有の労働対象に対して、もっとも科学的・合理的な技術・条件・組織をとおして働きかけ、そうすることで労働対象の構造・本質についての認識を一段と深め、そのことに

ともなって労働の技術・条件・組織のあり方についてより正確に捕捉し、そのことにもついで現行の技術・条件・組織を変革していくこと、つまり「従属労働」を「自主労働」にかえていくこと、教員の教育（労働）権ないし専門職権の基底にある志向もまた、こうした労働者一般の志向と本質的に同じである。より端的にいうと、労働の自主管理権を掌握しようとする自律性志向は、教員を含めて労働者一般に普遍的に認められる志向なのである。

労働権（憲法二七条）、労働者権、専門職権（憲法二三条）などの、それぞれの内容とそれらの具体的関係については、次回の本論文（Ⅲ）でできるだけ個別的・具体的に順次検討していく予定である。が、さしづめここでは、かつて私が「教員の学問の自由と教育権」のなかで提起した観点には、基本点で誤りはないと考えるので、以上のような形で再び問題提起しておく。

以上のことを「労働者性」と「専門職性」との関係におきかえていえば、「労働者性」の基礎のうえに「専門職性」の要求が発生し発展するのであってその逆ではない。教員の専門職権としての教育権の確立の要求、つまり「専門職性」の志向の基礎には、「労働への権利」「労働をとおして発達する権利」としての労働者教員の「労働者性」の志向があり、この後者志向が具体的には前者志向の形態をとって発現してくるのである。だからこそ私は、これまでもくりかえし「教職の専門職化は公教育への社会主義化へのみち以外では達成されない。」と書いてきたのである。「労働者性」の志向こそ「専門職性」の志向の基礎にすえられるべきことを明らかにするためである。ところが、こともあろうに市川昭午氏は、私のこの発言を私が「教職の専門職化は公教育の社会主義化へのみち」といっているかのごとくに勝手に改作して「引用」し、その「引用」文に勝手に「珍妙なテーゼ」という珍妙な非難を加えているのである。市川氏の雑誌「婦人教師」1973年3月号での私への「批判」については、後日私が『教職の理論』を出版した際正式に問題にするけれども、出典のページ数まで間違えたうえで「改作」して「珍妙なテーゼ」というようなレッテルをはるやり方は、まことに学者にあるまじき行為である。すでに「婦人教師」の当該

号がでる半年以上もまえに、私どもは『教育実践と教育行政—教職理論研究序説—』を出版しているのに、彼はこれに一瞥だにしてくれていない。斉藤喜博氏の彼に対するかつての痛烈な批判は彼には少しも真面目にうけとられていないようである。

本題にもどろう。

およそ以上のような意味において、「労働者性」と「専門職性」とは、相反的な関係にあるどころか、相互補強的な関係にあるといえるのである。その基底にあるものは「労働権」の確立要求だとはいえ、その確立要求はかえって「教育権」たる専門職権の確立要求を補強するのであり、その要求を正しく発展させる源動力となるのである。相反関係を形成するのは、「被雇用者性」＝「官僚性」と「専門職性」となのであり、前者と「専門技能職性」とが相互補強関係に立つのである。この点は官僚制を念頭において考えれば一目瞭然となるであろう。なぜなら官僚制組織の構成メンバーたる従順なる官僚に必要なものは、所与の職務をもっとも合理的かつ能率的に遂行するうえでの専門的技能なのであり、その所与の職務の枠からはみだしてしまうかもしれないような専門技術さえ、彼には無用の長物なのだからである。そして、官僚性⁽¹⁶⁾と専門職性とは調整し調和せしめるとか（R・G・コーウイン、河野重男）専門職性を官僚制は保護するのだ（市川昭午⁽¹⁷⁾）とかいうオピニオンがあるけれども、S・ウェーユのいう「執行者たちの調整者たちへの隷従」の強制装置たる官僚制は、私たちのいう「労働者性」志向への敵対物以外の何物でもないものであり、「労働者性」はこの官僚制の止揚をこそ志向するものなのである。そして「専門職性」、つまり真の「自律性」オートナミーは、M・リーバーマンもいっているように⁽¹⁸⁾、官僚制を打破し止揚するまさにその過程においてのみ、真に確立されていくのである。官僚制によって保護される＜専門職＞は、市川論文⁽¹⁹⁾を詳細に点検してみればわかることだが、「専門職」という名の「専門技能職」にほかならないのである。さもなければ、なぜ彼が教員の「教育権限の独立」とか教員の「教育権」を法制上の権利として認めようとししないのか、自律性は法

制上の権利ではなく「技能訓練」の結果はじめて獲得されるものだといっているのか、その理由がまったく説明できないであろう。彼は自律性を事実上獲得するためには、まずもって教員が本気で「研修」に専念しなくてはならないという。これこそ、彼の教職論の唯一の結論である。しかし、彼のいう「研修」（その実は「修練」）で形成されるものは、専門技術のようにみえて、その実専門技能にすぎないのである。なぜそういえるかといえ、結局のところ彼もまた「国家教育権」論者だからである。彼によれば、教育の最終責任を負えるものは、結局国家か地方公共団体以外ではありえないのである。⁽²⁰⁾

本題にもどろう。

しかし、専門職教員は一般「労働権」の確立を追求するだけでは足りないのであって、とりわけ強烈に自己の「労働権」、より具体的には自己の「教育権」の確立を志向せざるをえないのである。そして、教育労働の特殊性（＝専門職労働性）こそ、そのことを要求してくる当の要因なのである。ではなぜに教員は自己の「労働権」としての「教育権」の確立を、とりわけ強烈に要求せざるをえないか。その理由は、「労働をとおして発達」する権利は、一般労働者と同じく教員の基本的人権なのであるが、教員が「労働をとおして発達する」こと、もっと具体的にいて教育労働を「学問の自由」を基礎におく自主労働として展開しそのようなものとして自己の労働を組織しそのための条件づくりをしていくことは、他方で子どもたちの要求でもあり親たちの要求でもあるからである。労働者一般の「労働権」の確立は、その労働者自身の要求であり権利であっても、死せる労働対象の側からの要求ではありえない。しかるに、教育労働は、生きた人格としての、学問の自由や教育をうける権利を憲法的基本的人権として本来的に享有している子ども＝労働対象、同じく学問の自由・教育の自由を憲法的基本的人権として享有している親＝保護者たちの存在・要求をぬきにしては考えられない。この点が一般の物的生産労働と異なる、対人間の労働としての専門職労働の特殊性であり、教育労働もまたこのような専門職労働の一種であることは疑うべくもない。労働者一般の「労働権」に対して、教

員の「労働権」としての「教育権」が、重疊的な憲法的基本的人権とならざるをえない理由である。労働者一般の「労働権」の様態が比較的若干の人たちによってしか問題にされていないのに対して、教員の「教育権」の現実様態が、憲法学者、法律学者、教育学者などかなり広い分野の人たちによって、「教育法学会」を結成してまでも、問題にされている一つの理由は、教員の「労働権」のかかる重疊的権利性にあるとみてよいだろう。

教員の「疎外された労働」過程は、教員自身の人間的発達権（憲法的権利）を侵犯するだけにはとどまらない。同時にその過程は、子どもの学習を「疎外された学習」の過程にかえてしまうのである。つまり、その過程は、子どもの学習を人間的発達の契機（発達権・学習権もまた憲法的権利）から人間的疎外の契機にかえてしまうのである。それだけではない。教員の「疎外された労働」過程は、子どもの両親の学校教育への要求権・発言権（憲法的権利）を疎外する過程でもある。このような意味において、「疎外された教育労働」は、いわば三重の意味で、憲法的基本的人権を侵犯する結果となるのである。このような重疊的な憲法的基本的人権の侵犯が結果するのは、教育労働もまた専門職労働の一種として、対人間の労働であるからにほかならない。「疎外された教育労働」の問題が単に憲法二七条の「労働権」の侵害であるといっただけで済ませておれないゆえんである。

(b) では、労働者教員の客観的な社会的地位からすれば、そこから論理必然的に発生し発展してくるはずの労働者意識が、どのようにして被雇用者意識にかえられていってしまうのか。被雇用者意識—官僚意識を創出するメカニズムは何か。その要因としては、まず2つのものが考えられる。その第一は外的要因であり、総体としての教育政策である。その第二はもちろん内的要因であり戦後の教育運動の発展のなかでかなりの程度まで克服されてきていることは事実だとはいえ、わが国教員たちを戦前から歴史的・伝統的に把えてはなさない「教職—聖職」意識である。この2つの要因が両々あいまって官僚意識を形成しているといえるのではないか。近代ブルジョア革命を通過しなかったわが

国で、近代の基本的人權の思想が育たなかったこと、このことが戦前に「教職＝聖職」意識の漫延した社会的・基本的な根拠だとしても、戦前教育政策史との関連で、この「教職＝聖職」意識の定着過程を追跡してみることに、そしてそれがどの程度まで定着していったのかということ、戦前の教育労働運動のなかにも、これが浸透していったのではないかと、こうした問題もできるだけ緻密に探しておく必要があるだろう。というのは、たとえば田中耕太郎氏や相良惟一氏は、専門職と聖職とを外形上は一応は区別しながら、教職＝専門職説は教員＝労働者説、教職＝聖職説と並ぶ第三の説だといいつつ、意識的にか無意識的にか、いつのまにか専門職を聖職と同一視してしまうのである⁽²¹⁾が、彼らの頭のなかで専門職と聖職が混同・混在してしまうほどまでに、この「教職＝聖職」意識は強力に人々を把えてしまっている伝統的観念だからである。さらにまた、この「教職＝聖職」観は、政策による意識的な所産であるだけでなく、一定の子ども観（「子どもは神からの授かりものである」）とも照応して自然発生的に形成されてくるという面があることも見逃してはならないだろう。

① 総体としての教育政策の問題

総体としての教育政策といった場合、そこにつきのようないくつかの構成要因が入ってくる。その第一は、政策側の「教育理念」であり、その第二は、現行の公教育法制度そのものであり、その第三は、その有権解釈（公定力および自力執行権にうらうちされた）であり、その第四は、教育行政イデオロギー（特別権力関係論、労働組織関係論、学校経営近代化論（民主化論と合理化論）、「教職＝聖職」論、「教職＝専門技能職」論など）であり、その第五は、現実の行政行為そのものである。このうち第三の有権解釈のうちには、裁判所による司法判断も入ってくるであろうし、当然にいわれる「行政実例」もここに入ってくるであろう。渡辺洋三氏にならって、法を法源＝法規範、法イデオロギー＝法意識、法制度の3つに区別した場合、総体としての教育政策のなか⁽²²⁾に含まれてくるのは、まず法制度（氏の場合、この概念はかなり広く行政行為

などまでも含んでいる)であり、ついで政策側の法イデオロギーの2つになってくるであろう。現行わが国公教育の法制度・法イデオロギーがどのようにして被雇用者意識・聖職意識・専門技能職意識を創出しているか、この点の精密な分析が必要であろう。本質的には、教育行政制度はそれが資本主義公教育制度のそれであるかぎり、公権力による教育外的強制ないし労働外的強制の装置以外ではありえない。教育行政制度もまた集権的な官僚制を形成しているから、それは、所与の職務の枠外にはみださないかぎりて一定の「専門性」にもとづいて一定の「職務権限」を保障するか、必要な場合には、そのような「職務権限」さえも否定し去り、教員をまったくの無権利状態におく。教育も教育行政もともに「教育公務」でありそこに矛盾はないなどという観念(伊藤和衛⁽²³⁾、今村武俊⁽²⁴⁾、高石邦男⁽²⁵⁾)がまことにもっともらしく説かれる。このようなイデオロギーの虚偽性は、教育基本法十条が第一項で教育のあり方を、第二項で教育行政のあり方を、それぞれ区別して規定していることから明らかだし、教育労働の担い手が労働者教員であり、教育行政の担い手が独占資本と愈着した国家(国家独占資本主義)権力の代行者であること、つまり階級的な対立、権力をもった階級ともたざる階級の対立・抗争、支配者と被支配者の抗争、などの存在を認める社会科学の眼をもってすれば一目瞭然であろう。

総体としての教育政策・教育行政は、ともかく、国家・資本の側に国民の意識を引きつけ「国民的なまとまり」を創出するために、教育行政制度の官僚制化をより徹底し、被雇用者意識・専門技能職意識を職務遂行過程で培養するとともに、そのこととはまた別に、行政研修を質・量ともに一段と強化し、そのなかでもまたそうした意識を意識的にもたせるようにする。70年代に入ってから行政研修の強化は一段とはげしさを増していることがいわれている。⁽²⁶⁾

どのような意味でこの「総体としての教育政策」が労働者意識を被雇用者意識＝官僚意識にかえるのに働いているか、この点についてはさらに詳細に分析されなくてはなるまい。

② 聖職意識の問題

現代わが国の教職員たちのなかに、依然として、戦前からの「教職＝聖職」意識が広く深く巢喰っていることは争い難い事実であろう。しかしそれは伝統的観念であり、だからこそ払拭可能であるとして、簡単に片付けうる問題ではない。この点さきにも若干指摘したところである。というのは、現代わが国の公教育の体制のなかに、そうした聖職意識を再生産するような要因が実存するからである。ではそれは何か。それは、第一には、一方では、すべての子どもがその「能力に応じて」「ひとしく」「教育をうける権利」を有している。しかもこの権利は、永久不可侵の、最高法規憲法によって保障された、一人ひとりの子どもにとってかけがえのない権利である。教員（集団）はこの権利の保障に全力を傾ける。しかし他方で、この権利保障に全力を傾げるのには、教員の賃金その他の労働条件・教育条件はあまりにも劣悪である。ためにとすると、劣悪な条件のなかで労働者教員さえも犠牲的に「清貧に甘んじて」権利保障のために頑張る。この矛盾がその第一の要因である。教員の教育権を「子どもの学習権を保障するために教員に与えられた権利」と一面的に捉えると、聖職観を培養することになりかねない。しかし第二に、俗に「ひしめく四十代教師」といわれる状況のなかで、他と競争し他を押しつけ管理職のポストを入手していくために、もっぱら「手段合理性」のみを追求したり、もっぱら上司に「へつらう」ことばかりしたり、成績評価をあげるために形式的に〈教育〉〈研究〉に「献身」したりする、こうした出世主義が聖職意識を培養するのである。このような意味から、被雇用者教員の権力への隷従意識はそれが出世主義と結合したとき、そこに聖職意識が形成されていくのである。そして、それが出世主義とさえ無縁なものとなったとき、そこに教育アパシー意識、「事務としての教育」観が形成されていくのである。ここにサラリーマン教師が誕生する。さらに第三には、子ども観・教育観があげられよう。「せめて子どもだけは、せめて教育だけは、政争のうずのなかにまきこみたくない」「せめて教育ぐらいは政争から中立であってよいのではないか」というような観念が、わが国の教員や親のなかに案外と根強くみられ、意外とこれが説得力をもって普及してい

ることがあげられるのではないか。「教育の中立性」、これについては誰も異論はない。しかし、「中立」であること自体が自己目的々に価値として把握されてしまい、何のために、どのような教育を創り出すためにこそ教育は中立でなくてはならないのか、このことが見落されてしまう。このような＜教育の中立性＞観に立って教員が教育のあり方をめぐる行政当局と国民との対立・抗争から身をひくとき、彼は自己を無意識のうちに被雇用者教員にかえてしまうことになるのだが、その時点では意外とこのことに彼は気がつかない。親たちについても同じようなことがいえる。「教育の中立性」は、「中立な教育」を可能ならしめるような政治をつくり出すことなしには存在できないのだということ、このことに案外と気がつかないのである。

私がこの②で強調したいことは、「教職＝聖職」意識とか「教員＝被雇用者」意識とかいうものは、外から教育政策によって創出される面があることは確かだとしても、実はそうしたイデオロギー攻勢をうけいれる要因が教職員のなかに内在しているのではないか、ということなのである。1962年から64年に及んで、岐教連は「教育正常化」という組合攻撃をうけた。この組合破壊の過程を若干なり分析してみると、いわば自発的に組合から脱退していった部分が相当程度あるという事実にあぶつかる。それまで組合員として労働者教員として実存していたものが、「正常化」攻撃がはじまるや否や、ただちに自発的に組合を脱退し、自らを被雇用者教員に転落させてしまう。ここには日本の教師のなかに諸外国の教師にはみられない独特な何物かが内在しているとみるほかあるまい。とくに、高校教員のうちには、個別的・個人的な校長による説得だけで組合を捨てる教員が多くいたというおどろくべき事実については、以上のような角度から十分な検討が必要であろう。本物の人権意識の欠如、どのようにして本物の人権意識をつくりあげていくのか、ここでこうしたとてつもない困難な問題につきあたる。政策の圧力によってであれ、自己自身のうちに眠っている「教職＝聖職」意識によってであれ、客観的に社会的存在として階級的には労働者であるものが、主観的には組合を脱退して、非組合員になったり第二組合系・

中立系の組織に入ったりして、自己の客観的な階級的立場を裏切る。こうして自己自身の階級的立場を裏切った欺瞞的教員が教師として子どもに「生き方」を教えるべく教壇に立つ。これほどの論理矛盾がまたとあろうか。どうして自己自身を欺瞞した教師に子どもに真実の「生き方」を教えることができるのか。もはやその教師の〈教育〉は欺瞞的・ペテン師的〈教育〉以外ではありえない。そうした教師は、子どものまえに立つ資格をすでに基本的に失っているというほかない。

(c) 以上のようなメカニズムによる教員の被雇用者性＝官僚性の強化の過程は、教員の教育権（憲法二三条、二五条、二七条などに「基礎をおく憲法的権利」）を侵犯する過程であるとともに、「教育そのものの荒廃」の原因となっており、子どもの教育権（すべての子どもがその能力に応じてひとしく教育をうける憲法二六条上の権利）を侵犯するような〈教育〉を結果する過程でもある。いまやわが国の教育・学習は、教育とか学習とかに値しない〈教育〉〈学習〉にまで変質せしめられているといわなくてはならない。「教育による人間疎外」「疎外された教育」と「学習による人間疎外」「疎外された学習」との漫延である。そうした人間疎外という深刻な事態が至るところに認められる。

以下、「疎外された学習」「疎外された教育」についてできるだけ具体的に論及していくのであるが、以下の疎外論はマルクスのつぎのような「疎外された労働」論を参考にしている。「労働者は彼が富をより多く生産すればするほど、彼の生産の力と量が増大すればするほど、それだけますますますますしくなる。労働者がより多くの商品をつくれればつくるほど、彼はますます安価な商品となる。事物世界の価値増大に直接に比例して、人間世界の価値低落が増大する。労働はたんに商品を生産するばかりではない。それは商品としての自分自身および労働者を生産する。しかもおよそ商品を生産するのと同じ割合で。」⁽²⁷⁾「対象の獲得は、労働者がより多く対象を生産すればするだけ、彼の領有できるものがますますすくなくなり、彼の生産物すなわち資本の支配下⁽²⁸⁾にますますおちこむほど、それほどはなはだしく疎外としてあらわれる。」

「労働者が彼の労働の生産物にたいして一個の疎遠な対象として関係するという宿命のなかにこそ、これらすべての帰結がよこたわっている。というのはこの前提によれば、労働者が骨おって働けば働くほど、彼が自己に対立してつくりだす疎遠な対象的世界がますますすくなくなる、ということはあきらかである。⁽²⁸⁾」

以上のようなマルクスの「疎外された労働」論がそれである。なお私なりに以下、「疎外された教育」論 および「疎外された学習」論を若干なり展開してみるけれども、こんにちの〈教育〉〈学習〉の問題状況については、さらに詳細な分析が必要であろう。

① 「疎外された学習」の問題

「能力主義教育」「人材開発教育」などの名で呼ばれるこんにちの〈教育〉は、学校での学習を人間の発達の契機から、人間の疎外の契機にかえてしまう。学習それ自体は、本来、人間の発達の契機なのだから、「学習による人間疎外」とか「疎外された学習」ということは、すでにそれ自体で矛盾である。しかし、いま「疎外された学習」ということをもって、(1) 学習することをとおしてのいっそうの学習意欲の喪失、(2) 学習することをとおしての仲間との人間的連帯感のいっそうの喪失、(3) 学習することをとおしての人間観・自然観・社会観のいっそうの歪曲、(4) 学習することをとおしての生きるめあてのいっそうの蒙昧化、などの諸現象を総括的に概念することにすれば、このような「疎外された学習」はまさに普遍的・支配的に認められる現象となっており、今後の「能力主義教育」「人材開発教育」の名による「差別と選別の教育」の進展は、この疎外の度合をいっそう深めることになるだろう。学習が子どもの人間的・全面的な発達の契機となるためには、教育は「すべての人間が自分の能力を完全に発達させる権利をもっていることは明らかである」(エンゲルス⁽²⁹⁾)という思想に代表される人権思想にしっかりと立ったものでなくてはならず、そうであればこそ「学校は、成長中の世代の全面発達という目的以外のいかなる外的な目的にも奉仕すべきでない」(グループスカヤ⁽³⁰⁾)という思想が

学校の制度・運営・教育をくまなく貫徹していなくてはならない。ところがこんにちの学校教育をつらぬいている〈思想〉は、これとはまったく逆のイデオロギーである。こんにちの公教育を組み立てる支柱的発想を代弁して、清水義弘氏は「私事ないしは家事としての教育は、国や企業の見地から公事として再編成される必要がある。」⁽³¹⁾という見地から、はっきりとつぎのようにいっている。

「これからの学校制度は、社会的需要に見合う人材の供給計画をたてるべきである。このためには、まず、雇用の量に対応して教育組織（大学の学部・学科編制、高校の教育課程・生徒定員構成など）の再編成をはかるとともに、つぎには、雇用の質（たとえば技術革新）に応ずる教育内容・方法の改造をおこなうことである。」⁽³²⁾

公教育は国家や企業が「人材開発」の見地から「公事」として徹底的に利用し活用すべきものであって、「成長中の世代の全面発達という目的」の達成の手段、つまり「私事」「家事」として考えられるべきものではないのである。中教審・教養審などの答申を支えるこのような清水氏の発想が、⁽³³⁾成長中の世代の学習を、彼らの能力を完全に発達させる契機から、国家・企業にとってのみ有益な「労働力商品」の生産の手段にかえてしまおうとするものであることは、誰の眼にも一目瞭然である。公教育のなかで形成される〈人間〉は、自己自身の内部に潜在するすべての諸能力を全面的に発達させ開花させる権利を自然権的・絶対権的な基本的人権として享有した人間ではなくして、国家・資本に必要な道具＝手段にすぎないというのである。子どもたちが学習すればするほど、学習目的を見失い学習意欲を阻喪し、ますます人間的に疎外されていくことは明瞭である。現実に清水氏流の「能力主義教育」観にもとづく「教育の多様化」（これこそこんにちの公教育全体を貫ぬく支柱の一つである）がどれほど子どもを人間的に疎外してしまっているか、多くを語るまでもあるまい。無意味な記憶本位の〈学習〉を子どもは強制される。その過程はどの学級・どの学校へこの子どもを選別して入れるか、そのための「観察」「指導」の

過程となる。〈学習〉すればするほど、この子どもにはどの程度の教育が適当かが〈科学的〉に判別され、その子どもは差別教育体系のどこかに組み入れられるのである。「疎外された学習」「学習による疎外」とは、「教育の多様化」「差別と選別の教育」のうちにひそむ〈教育〉の本質にほかならない。

② 「疎外された教育労働」の問題

本来、教育労働に従事することは、教員の成長と発達を促すことになるはずである。というのは、子どもを発達の可能態として把え、そのような子どもの成長と発達を実現していくためには、教材内容の研究、教授方法の研究、子ども研究などをいっそう深めることはもちろんのこと、自分の教育（実践）の存在意味をわが国こんにちの政治的・歴史的な問題状況にてらして把えなおし、その過程で教育の目的・目標を明確にしていかななくてはならないからである。そしてさらに、子どもの学習権・発達権を真に保障していくためには、教育政策のあり方、学校組織のあり方、教育条件・賃金その他の労働条件のあり方などについて、いっそう学問的・科学的な認識を深めその改善のために実践せざるをえないからである。

しかし、現実はまだにその逆である。教員が研修にうちこめばうちこむほど、その研修が行政当局主催の行政研修として組織されたものであるかぎり、その量的拡大に反比例して彼の質的・内容的な知識はますます狭く貧しくなっていく。教員が教育（実践）にうちこめばうちこむほど、劣悪な労働条件・教育条件は彼の精神的・肉体的な健康をむしばみ、「手段合理性」だけをとぎすますことになってしまう。教育とは何であり、この教育（実践）の目的・目標は何であり、この実践の結果がどうなるかがますます曖昧になり、あげくのはてはそれらを見失ってしまう。総じて、所与の職務（本務と雑務とが混在した）にうちこめばうちこむほど、彼の「調整者たちへの隷従」はいっそう進行し、国家・資本の利益への従属労働者にいっそう深く彼は転落していく。子どもたちの学習を彼らの人間的発達の契機からますます人間的疎外の契機にかえていってしまう。「能力主義」「人材開発」の教育へのうちこみは、子どもたち

をして、資本にとって有益な「労働力商品」にますますかえてしまうだけである。

「すべての人間が自分の能力を完全に発達させる権利をもっていることは明らかである」という人権思想は、教職員に対してもまったくそのままあてはまる思想である。そしてしかも、「人間が自分の能力を完全に発達させる」ことは、まさに労働と学問研究との結合をとおしてはじめて可能だとすれば、教育労働に従事することは、まさにそのための機会でもなくてはならない。しかし、能力主義教育観にもとづく「教育の多様化」は、教職員がどこまでも子どもを発達の可能態としてつかまえ、その未来に向けての可能性にどこまでも挑んでいくことを「無益な挑戦」としてやめさせてしまう。こうして、「教育の多様化」政策は、教職員の「教育による人間変革」のための専門的力量をどこまでも高めていくことを疎外する。子どもの「能力」を解釈することばかりを強要し、子どもの「能力」を変革すること、そのための意欲を阻喪させ、そのための物的条件を奪い去る。「能力に応ずる」(憲法二六条)教育とは、能力＝可能性に挑戦する教育のことではなくて、能力を<科学的>に測定し現在の能力に見合った教育を与えることだという解釈を横行させる。このような解釈は、もちろん教職員が教育労働・教育条件整備労働をとおして自己の専門的能力を無限に発達させていくことを同時にストップさせてしまう。子ども＝労働対象の能力をどう把えるかは、教職員＝労働主体の能力をどう把えるかに、まったく正確に対応している。子どもの能力を可能態として把えるのでないかぎり、可能態として把えてそれに挑戦していくのでないかぎり、教職員の教育能力・教育条件整備能力も可能態としては把えられず、その能力の無限の発達もありえない。子どもの「能力に応ずる」教育は、教職員の「能力に応ずる」教育をとおしてのみ可能である。憲法二六条の「能力に応じて」の解釈の如何は、子どもの発達権＝基本的人権にかかわる問題であると同時に、教員の教育権＝基本的人権および職員の教育条件整備権＝基本的人権にかかわる問題でもあることが、もっと深く洞察されなくてはならない。くりかえしになるけれども、ど

うして「能力に見合った」教育をしていて、教員の教育能力や職員の教育条件整備能力が高まるはずがあるか。子どもの「能力に見合った」教育をすることは、教職員の「能力に見合った」労働をすることとまったく正確に対応しているのである。事実、「教育の多様化」政策は、教職員の「研修」政策と深いところで結合しており、それは教職員に対しては、教職員の自主研修の機会を制限し剝奪し、かわりに「人間的修養」をつみ「専門的・技能」をみかくだけの「修練」を行政研修として質・量ともに強化する政策となってあらわれているのである。

(d) では、被雇用者意識はどのような契機で労働者意識に転化していくのか。どのような働きかけのなかで、このような意識変革が生みだされるのか。ここでこの問題について考えてみよう。

ここであらためていうまでもなく、戦後わが国における教育論争のテーマの一つは、この教員の意識変革の契機・プロセスをどう把えるかの問題をめぐっていたのである。この論争については、実は私自身、「戦後教育論研究(1)」(雑誌「教育評論」1971年3月号)および『「日教組の教研運動」についての研究』(1971年3月、日本教職員組合)のなかで整理しながら、この論争に決着をつけるための研究テーマを提起したことがある。端的に言ってそこでの論争は「組合型教師か教研型教師か」をめぐる論争であった。そこでの主張のそれぞれについての紹介はそちらにゆずることにしよう。したがってここでは、以下①②は省略する。なお、組合型か教研型かをめぐる論争についてはすでに決着がつき、両者を統一した教員、つまり真の専門職労働者としての教員が現実にも多数実存しているという意見があるが、私自身はこの意見にはにわかに賛成しがたい。というのは、第一に、この現代「福祉国家」公教育法制度のもとでは、諸々の労働条件の改善を求める運動は、それらの諸条件のいっそうの劣悪化のなかで、なおいっそうの強化・発展が求められていると同時に、教育実践・教育研究の自由を求める運動もまた、教員の「教育の自由」「学問の自由」の全面否定のなかで、なおいっそうの強化・発展が求められているとすれば、

組合型であると同時に教研型でもあるということは、いっそう困難となりどちらかに傾斜していかざるをえない傾向が認められるからである。つまり、組合型実践と教研型実践とをどのように構造的に統一するかの理論的問題が未解決のままだからである。そして第二に、岐阜県などでは、教員の意識変革の基本問題は「組合型か教研型か」にはないからである。「組合型か教研型か」をめぐる問題は、いわば日教組組合員のなかにある矛盾・論争である。しかし、たとえば1962年から64年までのほぼ3年間の長期にわたって「教育正常化」という組合破壊の攻撃を受けた岐阜県では、現在でもこの痛手から回復しえていず、現在の岐教組（6・3）の全県的組織率は約19%にすぎず岐高教でさえ約45%にすぎない。そしてしかも現在では、これら未組織組合員の第二組合系および中立組合系側からの組織化がすすみ、6・3では第二組合系の岐阜県学校職員組合約35%、中立系の岐阜県教職員組合連絡会議約12%というような状況になっている。したがって、岐阜県では、基本問題はもはや「組合型か教研型か」ではなく、この問題をもうちに含みながらも、どのようにして日教組系（岐教組、岐高教、私教連）の組織率を拡大していくのか、どのようにしてこれを本当にたたかう組合にしていくのか、岐教連（岐教組と岐高教とでつくっている）と私教連（それは私学教職員の身分保障問題、賃金その他の労働条件の改善の問題に関して、ここ岐阜県のなかではもっとも模範的な形でたたかいぬいている。現在の組織率は全県的にみて約17%である。）との共同のたたかいをどう発展させ岐教協（岐教連と私教連とでつくっている）の閉店休業状態にどこで終止符をうっていくのか、こうした問題こそが基本問題となっているのである。

ここで私教連関係の状況を素描しておこう。私教連加盟は、教職員について、大学・短大で70/500、高校で180/500、幼保で80/2000となっており、全体としての組織率は非公然も含めて約17%となる。未加盟ながら単組を組織しているのは、O短大46/50、T短大20/30、T高25/27、D高20/60という状況である。なお、このうちには非公然単組も含まれる。なお、第二組合・中

立系組合として、M高の教職員会（第二組合系）80/120，F高の教師の会（中立組合系）28/35，S短大・G大の教職員組合（第二組合系）80/135がある。したがって、未加盟単組の組織率が約6%，第二・中立系の組合のそれが約10%となり、未組織部分（非組）が実に67%にも及ぶ。

① 変革の契機としての労働者的行動

② 変革の契機としての授業

以下③で問題にする「変革の契機に関する基本問題」をより鮮明な形で明らかにしていくためには、本来ならばこの①②のそれぞれについてあらかじめ詳細にみておく必要がある。しかし、すでにのべたように、これらの問題についての詳細は、かつて論文「戦後教育論研究(-)」(雑誌「教育評論」日本教職員組合、1970年3月号)および『「日教組の教研運動」についての研究』(日本教職員組合、1971年3月)で展開したことがあるので、ここでこれらの問題をあらためて取り上げることはしない。

③ 変革の契機に関する基本問題

しかし、現実の岐阜県における教員(団体)の状況を念頭において考えた場合、上記の論争が教員の意識変革の契機に関する基本問題の解明に十分に役立つとはとても考えられないのである。なぜかというと、すでにのべたように、上記の論争は労働者性と専門職性とをすでに相当程度まで統一して捕捉している教員仲間のあいだでのその統一の程度をいっそう高めるうえでの方法＝教員のあり方をめぐる論争なのであって、論争がその枠から少しもでていないからである。

岐阜県における教員の意識変革に関する基本問題は、むしろそこにはないのであって、むしろ被雇用者性と専門技能職性とを<統一>している大部分の教員の意識変革――どのようにしてこの<統一>を労働者性と専門職性との真の統一にかえるか――の契機を探りあてること、まさにここにこそあるのである。もちろん、さきの論争は、たとえば西濃の制度論と東濃の内容論との対立・論争をどのように考えどのように解決していくのか、この問題の解明に重要

な示唆を与えることは確かである。

しかし、やはり基本問題はここにはない。第一義的・基本的な問題は、端的にいて、公立関係でいえば、日教組の組合員と非組合員との対立、岐教連に結集した教員と、6・3の方での第二組合系の岐阜県学校職員組合、中立系組合の岐阜県教職員組合連絡会議に加盟している教員との矛盾・対立をどう克服していくのかにある。このような岐阜県教員の組織の四分五裂の状態にどこで終止符をうっていくのか、問題はまさにここにある。西濃の制度論と東濃の内容論との論争について、岐阜県教員組織の四分五裂の状態について、これらをどう解決していくのかに関して岐教連中央はそれなりの摸索をしそれなりの展望をもって考えているであろう。こうした問題の解決が容易ならざるものであることは確かである。しかしこうした問題の解決が一刻を争う緊急性を有することも確かである。私立関係で岐阜私教連についてみても、その組織率が僅か17%であるというような現状は、是が非でも早急に改善されなくてはならない。

これら諸問題が岐教連中央・私教連中央によって早急に解決されていかななくてはならない理由、その原点的根拠は、すべての子どもが「ひとしく」教育をうける権利をもっているという事実があるからである。逆にいえば、いわゆる「教育の多様化」の進行のなかで、ますます「差別と選別の教育」が横行するにいたり、多くの子どもたちの憲法的・自然権的・絶対権的な基本的人権としての発達権・学習権が侵害され剥奪されたままになっているからである。このような「差別と選別の教育」の解決のみちは、岐阜県のすべての教職員が、思想や信条のちがいを越えて、すべての子どもの教育をうける権利を無差別平等に保障するという、まさにこの一点で大同団結する以外にないからである。とすれば、もちろん、その大同団結の方向は明瞭である。「教育の多様化」に反対し、「差別と選別の教育」体制を変革していく方向がそれである。もちろん、「差別と選別の教育」「教育の多様化」は、教育そのもの（内容・方法）の方面においてもみられる。しかし、より本質的にみれば、教育そのもののなかに「差別と選別」が入りこんでいるのも、教育の制度・条件がそのこと

を強要しているからなのである。この辺の事情については別の機会に詳説するが、そうだとすれば、岐教連と私教連とは、真に岐教協に団結して、一致して「制度改革」に取り組まなくてはならない。そしてそのとき、法制度上においても労働基本権を現実に享受しており、相当程度この労働基本権を行使し活用して「制度改革」の実を一步一步あげてきている私教連の責任はかなり重いとわなくてはならない。

そして岐教協が本腰を入れて「教育の多様化」の制度的基礎に挑み、「制度改革」に大同団結して本腰を入れて取り組んでいくなかではじめて、「差別と選別」の教育そのものも順次克服されていくであろうし、それよりもなによりも、そのなかではじめて、岐教組、岐高教、私教連の組織率が順次に高まり、あるいは回復し、そうしてはじめて、すべての子どもの教育権＝全面発達権をひとしく保障し教職員自身の教育権・教育条件整備権を真に確立していく、そのための第一歩がふみだされることになるだろう。公立・私立を含めて、岐教協が、なによりもまず本腰を入れて現行高校制度（「教育の多様化」政策の弊害はここにもっとも集約された形で発現している）の改革に取り組むこと、その取り組みを中心にして、幼・保、6・3、大学にあらわれた「教育の多様化」の弊害の解決に制度面・内容面あわせて取り組んでいくこと、このことを期待してこの問題提起の結びとしたい。

- 註 (1) Dan C. Lortie; *The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching* (Amitai Etzioni ed.; *The Semi-Professions and Their Organization*, 1969)
- (2) 佐藤慶幸『現代組織の論理と行動』御茶の水書房、1972年、285ページ。
- (3) 渡辺洋三「教育裁判の歴史的・社会的意義」（日本教育法学会年報第2号『教育権理論の発展』有斐閣、1973年）157—158ページ。
- (4) 同上、158ページ。
- (5) 沼田稲次郎、松岡三郎、青木宗也編『転換期における労働組合の権利闘争』労働旬報社、1973年、42ページ。
- (6) Morris L. Cogan; *Toward a Definition of Profession* (Harvard Educa-

- tional Review, vol. xxIII, No. 1, winter, 1953)
- (7) W・オコン, 細谷俊夫・大橋精夫訳『教授過程』明治図書, 1959年。
 - (8) 佐藤慶幸, 同前, 280—281ページ。
 - (9) Ortega y Gasset; La Rebelión de las Massas, 1930.
 - (10) Simone Weil; Oppression et Liberté, 1955.
 - (11) 同上, 石川湧訳『抑圧と自由』東京創元社, 20, 21, 57ページ。
 - (12) 宗像誠也『教育と教育政策』岩波新書。
 - (13) レーニン「全ロシア教員=国際主義者大会における演説」(矢川徳光・松本滋編『レーニン教育論』青木書店, 1957年) 101—102ページ。
 - (14) マルクス「フォイエエルバッハにかんするテーゼ」(矢川徳光編『マルクス・エンゲルス教育論』青木書店, 1956年) 143—144ページ。
 - (15) レーニン「カプリ党学校の聴講者への手紙」(同前) 59ページ。
 - (16) 河野重男『教育経営』第一法規, 1967年。
 - (17) 市川昭午『専門職としての教師』明治図書, 1969年。
 - (18) Myron Lieberman; Education as a Profession, pp. 484—491.
 - (19) 市川昭午「教職は専門職か」(雑誌「学校管理研究資料 I」) 明治図書, 1972年)
 - (20) 市川昭午『専門職としての教師』(同前)
 - (21) この辺の詳細については, 拙稿「専門職労働者論」(勝野尚行編『教育実践と教育行政』法律文化社, 1972年, 第四部第一章論文)
 - (22) 渡辺洋三『憲法と現代法学』岩波書店, 1963年。
 - (23) 伊藤和衛「教師の行政参与——市民社会から福祉国家への試論——」(雑誌「現代教育科学」明治図書, 1967年2月)
 - (24) 今村武俊『改訂 教育行政の基礎知識と法律問題』第一法規, 1967年。
 - (25) 高石邦男『学校経営の法律常識』明治図書, 1967年。
 - (26) 浪本勝年「教師の研修をめぐる論調」(民研「国民教育」1971年夏季号)
 - (27) マルクス「疎外された労働」(同前) 145ページ。
 - (28) 同上, 146ページ。
 - (29) エンゲルス「エルバーフェルトにおける二つの演説」
 - (30) クループスカヤ「地方自治体の学校綱領」(『クループスカヤ著作集』第一巻, 明治図書) 415ページ。
 - (31) 清水義弘『20年後の教育と経済』東洋館出版社, 1961年, 46ページ。
 - (32) 同上, 56ページ。
 - (33) 詳しくは, 拙稿「専門職志向からみた教職改革案の検討〔1〕」(「岐阜経済大学論集」第六巻第一号)